Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 0170518
Centre d'intérêt: 48

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

Le collège : synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial ; [direction et rédaction, Francine Hallé, Marcel Cloutier... et al.]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1975.
xi, 197, [26] p. ; 24 cm. -- (Document d'information / Conseil supérieur de l'éducation du Québec)

Code: 50-2005. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 378.154'09714/03c Cote LC: LB/2328

Descripteur(s): *Enseignement collégial *Collégial (Niveau)

Rapport synthèse d'une consultation effectuée auprès des divers groupes intéressés par le monde de l'enseignement collégial et réalisée pour le compte du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la rédaction du rapport intitulé ##Le collège##. En 19 chapitres, le document présente un portrait global de l'opinion des divers intervenants en termes d'évaluation de l'enseignement collégial depuis 1967 et des principales orientations entrevues pour l'après 1975.

Les données colligées proviennent de trois sources: 1. 340 mémoires rédigés par des personnes ou groupes intéressés; 2. une consultation auprès des collèges, de leur environnement et de divers organismes à caractère provincial (au total, 45 tables régionales dans autant de cégeps et 30 tables sectorielles avec divers organismes); 3. à partir de 13 mandats de recherche, la présentation sur des points précis de divers courants théoriques actuels en éducation. Cette information a été regroupée en 19 dossiers représentant les principaux thèmes abordés, et ce à partir d'une analyse ayant pour cadre les objectifs du Rapport Parent (1967).

Les divers sujets abordés sont: Les besoins des étudiants - L'éducation des adultes - L'accessibilité physique et pédagogique - La formation générale versus la formation généralisée - L'enseignement religieux - La pédagogie - L'évaluation de l'étudiant - Les enseignants - Les autres agents d'éducation - L'information et l'orientation - Participation à l'intérieur du collège - L'intégration du général et du professionnel - Le conseil d'administration - La relation collège-état - Le financement des collèges - La régionalisation - Le passage du secondaire au collégial - Le passage du collège à l'université - Les collèges privés.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170518

le COLLÈGE

synthèse de la consultation

sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

DOCUMENT D'INFORMATION

L E C O L L E G E

SYNTHESE DE LA CONSULTATION

Sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial

Juillet 1975

Direction et rédaction: Francine Hallé
agent de recherche
au Conseil

Collaboration: Marcel Cloutier
Jean Dion
Antoine Giroux
Claire Méthé
Anne-Marie Roberge
Andrée Théberge

Dépôt légal: 4e trimestre 1975
Bibliothèque nationale du Québec

AVANT-PROPOS

Le présent document d'information est un texte qui se rattache au rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Le rapport fait souvent allusion à ce texte, et s'inspire des données qui y sont contenues. On retrouvera dans la présentation que l'on en fait après la table des matières, les sources et la méthodologie de cette Synthèse.

Si le Conseil a pris part à la consultation qui fut menée en vue de la préparation du "rapport" en déléguant ses membres - et même ceux de ses commissions - pour entendre les requêtes du milieu dans les tables régionales et sectorielles, le Conseil, cependant, n'a pas été appelé à endosser le présent travail de synthèse. Ce travail est l'oeuvre exclusive d'une équipe de recherchistes occasionnels dirigée par un des agents de recherche du Conseil, mademoiselle Francine Hallé; c'est mademoiselle Hallé qui a elle-même assumé la responsabilité de la rédaction du texte. On peut considérer qu'un travail réalisé dans ces conditions présente des garanties d'objectivité.

Parce que ce texte lui semble utile et qu'il présente de l'intérêt pour les personnes et les milieux consultés, le Conseil l'a remis au ministre de l'Education et il n'hésite pas à le rendre public.

Le président du Conseil,

JEAN-M. BEAUCHEMIN

PLAN

Page

PRESENTATION 1

CHAPITRE I - LES BESOINS DES ETUDIANTS 5

1 - LES BESOINS FONDAMENTAUX DES ETUDIANTS 6

2 - L'INTEGRATION A LA SOCIETE VERSUS LA FORMATION FONDAMENTALE 7

3 - LES BESOINS EN TERMES DE COURS 10

CHAPITRE II - L'EDUCATION DES ADULTES 11

1 - LE CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE 12

2 - ACCESSIBILITE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL AUX ADULTES 13

2.1 Conditions d'admission 13

2.1.1 Les critères académiques et les prérequis 13

2.1.2 Le problème des équivalences 14

2.1.3 Le contingentement 14

2.2 Conditions nécessaires à l'ouverture d'un cours 14

2.3 Le problème de l'éloignement géographique 15

2.4 L'information aux adultes 15

2.5 Ressources physiques et humaines 15

2.6 Accessibilité des adultes aux services du collège 16

3 - PROGRAMMES ET PEDAGOGIE 16

3.1 Principes de base 16

3.1.1 Cours adaptés aux besoins 16

3.1.2 La formation sur mesure et la formation continue 17

3.2 Programmes 18

3.2.1 Programmes étudiants adultes-étudiants réguliers 18

3.2.2 Programmes adaptés 18

3.2.3 Structuration des programmes destinés aux adultes ... 18

3.2.4 Cours de formation générale et de culture populaire . 19

3.3 Pédagogie 19

3.3.1 La pédagogie adaptée à l'adulte (andragogie) 19

3.3.2 Personnalisation de l'enseignement 20

3.3.3 Encadrement pédagogique 21

3.3.4 Attestation et contrôle 21

4 - EDUCATION DES ADULTES DES CEGEP ET MONDE DU TRAVAIL 21

5 - RESSOURCES HUMAINES 22

5.1 Coordonnateur de l'éducation des adultes, rôle et statut ... 22

5.2 Professeurs 22
5.2.1 Spécialistes (andragogues) versus professeurs au secteur régulier 22
5.2.2 Conditions de travail 23
5.3 Autre personnel 23
5.3.1 A l'intérieur du collège 24
5.3.2 Personnes-ressources venant de l'extérieur 24

6 - STRUCTURES 24
6.1 Au niveau du ministère de l'Education 24
6.1.1 Conflit au plan des directions générales 24
6.1.2 Rôle du MEQ en éducation des adultes 25
6.1.2.1 Généralités 25
6.1.2.2 Coordination entre le MEQ et les autres organismes s'occupant d'éducation des adultes 26
6.2 Au niveau régional 26
6.3 Au niveau du collège 27
6.3.1 Service d'accueil pour les adultes 27
6.3.2 Structures internes 27
6.3.3 Evolution au plan structurel 29
6.3.4 Mixage jeunes-adultes 30

7 - FINANCEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES 30
7.1 Situation financière de l'éducation des adultes 30
7.2 Mode de financement 31
7.2.1 Budget 31
7.2.2 L'auto-financement des services d'éducation des adultes 32
7.2.3 Frais de scolarité pour les adultes 32
7.2.4 L'action du MEQ 32
7.2.5 Services 33

CHAPITRE III - L'ACCESSIBILITE PHYSIQUE ET PEDAGOGIQUE 35

1 - EVALUATION DE L'OBJECTIF D'ACCESSIBILITE 36

2 - ATTEINTE DE L'OBJECTIF D'ACCESSIBILITE 36

3 - DIVERS ASPECTS DE L'ACCESSIBILITE 37
3.1 Aspect financier 37
3.1.1 Prêts et bourses et conditions financières 37
3.1.2 La situation des régions excentriques 39
3.2 Aspects socio-culturels 39
3.3 Les seuils d'accueil au collégial 41
3.3.1 Les critères et conditions d'admission au sens large 41
3.3.2 Les prérequis 42
3.3.3 Le contingentement 42
3.3.4 La sélection 43
3.3.5 Les programmes 44

CHAPITRE IV - LA FORMATION GENERALE, LA FORMATION SPECIALISEE, LA FORMATION GENERALE VERSUS LA FORMATION SPECIALISEE . 45

1 - LA FORMATION GENERALE 46
1.1 Généralités 46
1.2 Organisation 47
1.3 Contenu 47

2 - LA FORMATION SPECIALISEE 50

3 - LA FORMATION GENERALE VERSUS LA FORMATION SPECIALISEE 51
3.1 Généralités 51
3.2 Organisation 53

CHAPITRE V - L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET LA PASTORALE 55

1 - L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX AU COLLEGE 56
1.1 Bilan 56
1.2 Prospective 56

2 - LE SERVICE DE PASTORALE 57
2.1 Bilan 57
2.2 Prospective 58

CHAPITRE VI - LA PEDAGOGIE 59

1 - CONSIDERATIONS THEORIQUES 60

2 - SITUATION PRESENTE DE LA PEDAGOGIE ET SOLUTIONS PROPOSEES 60
2.1 Concept traditionnel de la pédagogie 60
2.2 Evaluation de la pédagogie 61
2.3 Compartimentation des apprentissages 62
2.4 Méthodes pédagogiques 62
2.5 Expériences pédagogiques 63
2.6 Théorie et pratique 63

3 - FACTEURS AYANT DEFAVORISE LA PEDAGOGIE ET SOLUTIONS PROPOSEES ... 65
3.1 Individualisation de la vie pédagogique 65
3.2 Norme 1/15 65
3.3 Rythme d'apprentissage 66
3.4 Ressources 66
3.5 Horaire 67
3.6 Autres facteurs 67

4 - INSTRUMENTS PEDAGOGIQUES 68
4.1 Cours magistral 68
4.2 Multidisciplinarité 69
4.3 Utilisation des services techniques 69
4.4 Autres instruments pédagogiques 70

5 - ADMINISTRATION DE LA PEDAGOGIE 71
5.1 Administration 71
5.2 Structures pédagogiques 72
5.3 Département, module et section 73
5.4 Régime pédagogique 74
5.5 Commission pédagogique 74

CHAPITRE VII - L'EVALUATION DE L'ETUDIANT 77

1 - CONSTATATIONS GENERALES 78

2 - LES MODES D'EVALUATION 79

3 - LES ACTIVITES PARASCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES 79

4 - LES DIVERS MOYENS D'EVALUATION 82

CHAPITRE VIII - LES ENSEIGNANTS 83

1 - LA TACHE D'ENSEIGNEMENT ET SON EVALUATION 84
1.1 Compétence dans l'acte pédagogique 84
1.1.1 Compétence et comportement du professeur 84
1.1.2 Les professeurs et les méthodes pédagogiques utilisées 84
1.1.3 Les obstacles à l'exécution de la tâche des enseignants 85
1.1.4 Besoin de professeurs qualifiés 85
1.1.5 Rôle et tâche de l'enseignant 86
1.1.6 Les conditions de travail favorisant l'acte pédagogique 86
1.2 La relation maître/élève 86
1.2.1 Etat actuel de cette relation 86
1.2.2 Facteurs nuisant à cette relation 87
1.2.3 Importance de la relation maître/élève 87
1.2.4 Moyens d'améliorer cette relation 88
1.3 Evaluation des enseignants et de l'enseignement 88
1.3.1 Evaluation des professeurs 89
1.3.2 Evaluation de l'enseignement 89

2 - LES CONDITIONS DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT AU NIVEAU COLLEGIAL ... 90
2.1 La norme 1/15 90
2.2 Valorisation de la profession 92
2.3 Le traitement et la classification des enseignants 93
2.3.1 Traitement 93
2.3.2 Classification 94
2.3.3 Autres critères d'ajustement du salaire des enseignants 95
2.4 La sécurité d'emploi 95
2.5 Embauche et recrutement 96
2.6 Conventions collectives 97

3 - FORMATION ET PERFECTIONNEMENT 97
3.1 La formation des maîtres 97
3.2 Le perfectionnement 98
3.3 Modes de perfectionnement 100
3.4 Action du MEQ 100

CHAPITRE IX - LES AGENTS D'EDUCATION AUTRES QUE LES ENSEIGNANTS 101

1 - LES CADRES 102
1.1 Leur compétence 102
1.2 Le rôle de l'administrateur de collège et les qualités requises pour le remplir 102
1.3 Le recrutement et les conditions de travail des cadres du collégial 103

2 - LE PERSONNEL DES SERVICES PEDAGOGIQUES 104
2.1 L'aide pédagogique individuelle 104
2.2 La bibliothèque 104
2.3 Le service de l'audio-visuel 104

3 - LE PERSONNEL DES SERVICES AUX ETUDIANTS 105
3.1 L'information scolaire et professionnelle et l'orientation 105
3.2 La pastorale 106
3.3 Le service des sports et loisirs 106
3.4 Le service de santé 106

4 - LE RESPONSABLE DE L'INFORMATION 106

5 - LE PERSONNEL DE SOUTIEN 107

CHAPITRE X - L'INFORMATION ET L'ORIENTATION 109

1 - BILAN GENERAL EN TERMES D'INFORMATION ET D'ORIENTATION DU COLLEGIAL 110
1.1 L'information 110
1.2 L'orientation 110

2 - L'INFORMATION AU NIVEAU COLLEGIAL 111
2.1 Les relations entre les niveaux secondaire et collégial en termes d'information 111
2.2 L'information au collège 111
2.3 Les relations entre le collège et l'université en termes d'information 111
2.4 Les relations entre le collège et le marché du travail en termes d'information 112

3 - L'ORIENTATION AU NIVEAU COLLEGIAL 113
3.1 Concept et objectif 113
3.2 Moyens de réaliser les objectifs d'orientation 114

4 - LES ATTENTES FACE A L'INFORMATION ET L'ORIENTATION AU COLLEGIAL 114
4.1 Information 114
4.2 Orientation 115

5 - LE SERVICE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION AU COLLEGIAL 116
5.1 La fonction d'information 116
5.2 La fonction d'orientation 116
5.2.1 Généralités 116
5.2.2 Organisation du service 117
5.2.3 Ressources accordées au service 117

6 - LES SPECIALISTES EN INFORMATION ET EN ORIENTATION 118
6.1 Le spécialiste en information scolaire et professionnelle 118
6.2 Le conseiller en orientation 119
6.2.1 Rôle et tâche 119
6.2.2 Compétence 119

CHAPITRE XI - PARTICIPATION A L'INTERIEUR DU COLLEGE 121

1 - FACTEURS AYANT OU DEVANT INFLUENCER LA PARTICIPATION EN GENERAL 122
1.1 Facteurs ayant favorisé ou défavorisé la participation 122
1.2 Facteurs devant favoriser la participation 122

2 - LE CONCEPT DE PARTICIPATION ET SON APPLICATION 123

3 - PARTICIPATION A L'ADMINISTRATION ET AU DEVELOPPEMENT DU CEGEP 124
3.1 Généralités 124
3.2 Attitude des administrateurs 124
3.3 Participation étudiante 124
3.4 Participation des professeurs 127
3.5 Participation du personnel de soutien 128
3.6 Participation des parents 128
3.7 Participation des socio-économiques 128
3.8 Participation au Conseil d'administration 128

4 - PARTICIPATION AU PLAN PEDAGOGIQUE 129
4.1 La commission pédagogique 129
4.2 La pédagogie versus l'administration 129
4.3 Le département comme lieu de participation 129
4.4 Participation des étudiants 129
4.5 Participation des professeurs 130
4.6 Participation du personnel de soutien 130
4.7 Participation des parents 130

CHAPITRE XII - L'INTEGRATION DU GENERAL ET DU PROFESSIONNEL 131

1 - VALEUR ET ATTEINTE DE L'OBJECTIF 132

2 - OBJECTIF 1975/80 133

3 - CONDITIONS DE REALISATION DE L'OBJECTIF 1975/80 134
3.1 L'intégration 134
3.1.1 Aspect socio-culturel 134
3.1.2 Aspect organisationnel 135
3.1.3 Aspect cours et programmes 135
3.2 La semi-intégration 136
3.2.1 Aspect socio-culturel 136
3.2.2 Aspect organisationnel 136
3.2.3 Aspect cours et programmes 137
3.3 La séparation 138

CHAPITRE XIII - LE CONSEIL D'ADMINISTRATION, COMPOSITION, ROLE ET POUVOIRS 139

1 - COMPOSITION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DU COLLEGE 140
1.1 Le C.A. composé de toutes les parties constituantes du collège 140
1.2 Le C.A. composé uniquement d'un ou de deux groupes 141
1.3 Participation des membres internes du collège au C.A. 142
1.4 Participation des professionnels non-enseignants au C.A. 142
1.5 Participation des professeurs 143
1.6 Participation des employés de soutien 143
1.7 Participation des administrateurs 144
1.8 Participation des étudiants 144
1.9 Participation des parents 145
1.10 Participation des socio-économiques 145
1.11 Participation des divers groupes au Conseil d'administration (tableau synthèse) 146

2 - ROLE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION 147
2.1 Généralités 147
2.2 Définition des grandes orientations du collège 147
2.3 Rôle de gestion 148
2.4 Rôle face à la pédagogie et à la vie étudiante 148
2.5 Engagement des officiers du collège 149
2.6 Le C.A. facilitateur de la participation 149

3 - EXISTENCE ET POUVOIRS DU CONSEIL D'ADMINISTRATION 149
3.1 Existence du C.A. 149
3.2 Pouvoirs du C.A. 149

CHAPITRE XIV - LA RELATION COLLEGE-ETAT ET L'ACCREDITATION DES COLLEGES 151

1 - LA RELATION COLLEGE-ETAT, ORIENTATION GENERALE 152
1.1 Le collège partenaire de l'Etat 152
1.2 L'emprise du MEQ sur les CEGEP 152
1.3 La centralisation des centres de décision 153
1.4 Unilatéralité des décisions 155

2 - LA RELATION COLLEGE-ETAT, DIVERS LIEUX D'APPLICATION 155
2.1 Objectifs éducationnels 155
2.2 Programmes de formation 156
2.3 Normes, lois, directives 157
2.4 La classification des maîtres 157
2.5 La norme 1/15 158
2.6 L'Etat et les Conseils d'administration des collèges 158
2.7 Le MEQ et les organismes consultatifs 158

3 - L'ACCREDITATION DES COLLEGES 159
3.1 Généralités 159
3.2 Organisme chargé de l'accréditation des collèges 159
3.3 Compétition entre les collèges 160
3.4 L'auto-évaluation des collèges 160

CHAPITRE XV - LE FINANCEMENT DES COLLEGES 161

1 - LA QUESTION GLOBALE DU FINANCEMENT DES COLLEGES 162
1.1 Distribution des ressources financières 162
1.2 Centralisation versus décentralisation des budgets 162
1.3 Planification du financement des collèges 162
1.4 Mode de financement 163

2 - LE FINANCEMENT DES DIVERS SECTEURS 164
2.1 Départements 164
2.2 Services 164
2.3 Education des adultes 164
2.4 Secteurs général et professionnel 164
2.5 Collèges régionaux 165
2.6 Collèges privés 165

CHAPITRE XVI - LA REGIONALISATION 167

1 - LA REGIONALISATION, PRINCIPES ET APPLICATION 168
1.1 Le concept de régionalisation et les conditions de réalisation 168
1.2 La régionalisation appliquée à l'enseignement collégial 168
1.3 Structures proposées 168
1.4 Mode d'administration 169
1.5 Décentralisation 170

2 - INSTANCES REGIONALES 170
2.1 Le siège social 170
2.2 Le conseil d'administration régional 171
2.3 Le comité exécutif 171

3 - RESSOURCES HUMAINES ET PHYSIQUES 171

4 - POLITIQUE BUDGETAIRE 171

5 - LA REGIONALISATION DES OPTIONS 172

6 - LA REGIONALISATION DES SERVICES 172
6.1 L'ensemble des services 172
6.2 Les divers services 173

CHAPITRE XVII - LA TRANSITION ENTRE LES NIVEAUX SECONDAIRE ET COLLEGIAL 175

1 - QUALITE DE FORMATION ET PEDAGOGIE AU SECONDAIRE 176
1.1 Transition secondaire CEGEP (structures) 176
1.2 Niveau de formation 176
1.3 Préparation académique 177
1.4 Formation générale versus spécialisation 178

2 - INFORMATION ET ORIENTATION AU SECONDAIRE 178
2.1 Orientation vers l'enseignement collégial 178
2.2 Les spécialistes de l'information et de l'orientation au secondaire et les conditions de travail qui leur sont offertes 179

3 - STRUCTURES D'ACCUEIL ET ADMISSION AU CEGEP 180
3.1 Structures d'accueil et exigences des CEGEP 180
3.2 Processus d'élimination des étudiants du secondaire 181
3.3 Recours des étudiants à divers procédés pour être admis au CEGEP 182

CHAPITRE XVIII - L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL COMME NIVEAU ET LES RELATIONS DE CELUI-CI AVEC L'UNIVERSITE 183

1 - LE NIVEAU COLLEGIAL 184
1.1 Appréciation globale du cycle 184
1.2 Les objectifs du niveau collégial 184
1.2.1 Généralités 184
1.2.2 Nouveaux objectifs proposés pour le cycle collégial 185
1.2.3 Continuité ou rupture d'avec les objectifs de 1967 ... 185
1.3 Le collège et les autres niveaux d'enseignement 185
1.3.1 Le collège et l'université 185
1.3.2 Autonomie du CEGEP face aux autres niveaux d'enseignement 186

2 - COORDINATION INTER-NIVEAUX 186
2.1 Situation actuelle 186
2.2 Nécessité d'une coordination entre les niveaux 187
2.2.1 Généralités 187
2.2.2 Coordination au plan des programmes 187
2.2.3 Coordination entre les professeurs 187

3 - SEUILS D'ACCUEIL UNIVERSITAIRES 188
3.1 Uniformisation des seuils d'accueil universitaires 188
3.2 Prérequis universitaires 188
3.3 Obligation de passer au CEGEP afin d'accéder à l'université 189
3.4 Accessibilité à l'université pour le secteur professionnel 189

4 - STRUCTURATION DU NIVEAU COLLEGIAL 190
4.1 Situation actuelle 190
4.2 Durée du cycle collégial 190
4.3 Trois possibilités d'orientation du cours collégial 190

CHAPITRE XIX - LES COLLEGES PRIVES 193

1 - CLIENTELE DES COLLEGES PRIVES 194

2 - SITUATION PASSEE ET ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE 194

3 - ELITISME AU SECTEUR PRIVE 194

4 - SECTEUR PRIVE VERSUS SECTEUR PUBLIC 195

5 - RELATION COLLEGES PRIVES-ETAT 196

6 - FINANCEMENT 197

7 - EDUCATION DES ADULTES 197

APPENDICES I - LISTE DES MEMOIRES

II - PROVENANCE DES MEMOIRES ADRESSES AU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION DANS LE CADRE DE SON ETUDE SUR L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

III - ETUDES COMMANDEES PAR LE CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

IV - RENCONTRES DE CONSULTATION

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU I-A	Opinions de diverses sources sur les besoins des étudiants dans la dichotomie individu-société	8
TABLEAU II-A	Prises de position quant à la structure opérationnelle de l'éducation des adultes dans les collèges	28
TABLEAU IV-A	Recommandations en termes de cours obligatoires et optionnels	49
TABLEAU IV-B	Opinions de diverses sources quant à la priorité à donner à la formation générale ou à la formation spécialisée	52
TABLEAU VII-A	Prises de position face aux modes possibles d'évaluation	79
TABLEAU XII-A	Intégration du général et du professionnel	132
TABLEAU XII-B	Conservation ou abandon de l'objectif d'intégration	134
TABLEAU XIII-A	Composition du Conseil d'administration	140
TABLEAU XIII-B	Groupe privilégié dans la composition du C.A.	141
TABLEAU XIII-C	Nombre d'opinions favorables ou défavorables à la participation des divers groupes au C.A.	146
TABLEAU XVIII-A	Prises de position face aux hypothèses de structuration du niveau collégial	192

PRESENTATION

Dans le cadre de son étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation a voulu accorder une large place à la consultation.

Il a d'abord demandé à tous les groupes ou personnes intéressés de près ou de loin (à l'intérieur des collèges, dans le monde de l'éducation en général, parents, milieu socio-économique...) de faire parvenir leurs opinions sur "l'état et les besoins de l'enseignement collégial" par la voie de mémoires. Il fut suggéré à ceux qui le voulaient bien de structurer leur évaluation à partir des objectifs assignés au niveau collégial par le Rapport Parent; des trois cent quarante mémoires reçus, pas plus de 20% s'inspirent de la structure proposée. Nous indiquerons en appendice la provenance de l'ensemble des mémoires.

En un deuxième temps, le Conseil supérieur de l'éducation a entrepris une consultation-terrain de tous les CEGEP et de leur environnement régional et ensuite des divers organismes à caractère provincial impliqués d'une façon ou d'une autre dans l'enseignement collégial (monde de l'éducation, milieu socio-économique...). La première opération a été celle des tables régionales et la seconde, celle des tables sectorielles.

Les tables régionales furent la tenue d'ateliers de discussion dans chacun des quarante-cinq CEGEP et campus. Ont été proposés comme base de discussion les principales considérations tirées de mémoires et présentées en sept dossiers thématiques et les intérêts particuliers de chacun des CEGEP et de son milieu. Comme participants à ces ateliers l'on a retrouvé les diverses composantes des collèges et aussi quelques délégués des autres niveaux du système d'éducation et des représentants du milieu socio-économique. Un rapport écrit condense le contenu des discussions de chacun des ateliers.

Les quelque trente tables sectorielles ont été la discussion avec les organismes rencontrés de leur vision de l'enseignement collégial, comparée aux tendances provinciales tirées des mémoires. Un compte rendu écrit de chacun des échanges a aussi été rédigé.

Aussi, parallèlement à la consultation relativement structurée du milieu, le Conseil supérieur de l'éducation a confié treize mandats de recherche sur des sujets précis à divers groupes ou individus. Lesdites recherches avaient pour principaux objectifs de présenter les divers courants théoriques actuels en éducation et de colliger des données existantes sur un aspect ou l'autre de l'enseignement collégial (V.g. clientèle, financement).

Le présent travail dit "synthèse de la consultation" vise à présenter un portrait global des multiples opinions présentées au Conseil supérieur de l'éducation en termes d'évaluation de l'enseignement collégial de 1967 à aujourd'hui et des principales orientations entrevues pour demain à 1980 et plus.

Nous avons regroupé autour de dix-neuf dossiers lesdites opinions émises à travers les mémoires et la consultation-terrain, ajoutant à l'occasion quelques informations tirées des mandats de recherche. Le choix des dossiers s'est fait de façon quelque peu "intuitive" autour des principaux aspects "discutés" du niveau collégial, et de façon un peu plus scientifique à partir de la première analyse des mémoires présentés au Conseil supérieur de l'éducation.

Pour plus de clarté "technique", voici schématiquement et chronologiquement le processus d'analyse des données tirées de la consultation. Une fois les mémoires analysés dans un cadre axé sur les objectifs de 1967 (Rapport Parent), une fois les compte rendus des tables régionales et sectorielles rédigés, a été conçu un index détaillé et se voulant exhaustif de l'ensemble des données recueillies, index toujours inspiré des objectifs du Rapport Parent. A l'aide de cet instrument ont été repérées de façon analytique les informations s'insérant dans les dix-neuf dossiers et ce fut la rédaction de dix-neuf "commandites" détaillées. Et il ne restait plus qu'à faire de tout cela une synthèse que voici en dix-neuf chapitres.

Compte tenu des moyens de consultation privilégiés par le Conseil supérieur de l'éducation, compte tenu de la méthode inductive qu'on a dû utiliser, il est bien certain que notre synthèse sera plus facilement qualitative que quantitative. Il reste qu'il nous est apparu important dans la mesure du possible, de quantifier les informations colligées. Nous tentons donc de le faire uniquement dans le but d'indiquer des tendances, sachant très bien la valeur relative des chiffres présentés, étant bien conscients que la quantification à posteriori d'une aussi grande masse de données ne peut être aussi rigoureuse qu'on le souhaiterait, principalement pour ce qui est de la consultation-terrain, des opinions émises à l'intérieur d'ateliers de discussion.

Ainsi nous présentons chapitre par chapitre les principales tendances, bilan et prospective, appuyant certaines par des citations, celles-ci étant choisies au hasard parmi les mémoires et compte rendus de tables régionales et sectorielles, se rattachant au sujet traité.

Enfin, il faut dire, et c'est bien évident, que malgré les faiblesses techniques dont nous sommes conscients, notre travail se veut le plus objectif possible et complètement indépendant des orientations proposées par le Conseil supérieur de l'éducation pour l'enseignement collégial des années à venir.

CHAPITRE I

LES BESOINS DES ETUDIANTS

1 - LES BESOINS FONDAMENTAUX DES ETUDIANTS

Le Comité d'étude de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation a reçu près d'une trentaine d'opinions sur ce que l'on considère comme les besoins essentiels des étudiants.

Ce sont bien sûr d'abord les étudiants qui s'arrêtent à cette question de fond. Une association et quelque dix autres étudiants voient les principales attentes des étudiants en termes soit de reconnaissance de la personne humaine dans son entité, ou encore d'épanouissement, de créativité, de maturation, de sentiment d'appartenance, de participation authentique à la vie collégiale, ou de possibilité de vivre des réelles relations humaines au collège. Globalement, un collège centré sur l'étudiant comme personne, un collège donnant la priorité à l'étudiant, non aux normes.

Ainsi, il est proposé:

"1) que l'étudiant soit conçu comme un être humain appelé à exercer de façon privilégiée sa créativité;

2) que, pour ce faire, les tâches de toute l'administration (particulièrement des Services pédagogiques et des Services aux étudiants) soient d'abord d'animer et d'informer pour éveiller et faire naître la créativité". (1)

Un étudiant, par ailleurs, est d'avis que l'étudiant veut d'abord des connaissances précises et que le reste n'est qu'utopie.

Quelque dix cadres vont dans le sens des besoins exprimés par les étudiants. Selon eux, globalement, il faut centrer le collège sur l'étudiant, ou encore respecter le rythme de celui-ci, développer sa créativité, son sentiment d'appartenance, favoriser sa maturation, créer des relations humaines authentiques.

---

(1) Projet F.O.C., Etude sur les conditions de vie de l'étudiant au collège de Valleyfield, Comité provisoire des Organismes socio-culturels, collège de Valleyfield, 30 juillet 1972, p. 25.

Un autre cadre se veut plus réaliste en disant illusoire de croire que tous les étudiants soient motivés et veulent développer leur créativité.

Deux enseignants voient aussi les attentes des étudiants en termes de besoin d'authenticité, d'appartenance, d'apprentissage à la vie. Un autre, par ailleurs:

> "Nous serions surpris de constater que les étudiants veulent une formation qui leur ouvre la porte de l'université". (1)

De même, des représentants des services aux étudiants et quelques associations à caractère socio-économique considèrent que les principaux besoins des étudiants vont dans le sens de l'autonomie, l'authenticité, la créativité, l'adaptation au changement...

2 - L'INTEGRATION A LA SOCIETE VERSUS LA FORMATION FONDAMENTALE

Plus de quatre-vingt autres considérations sur les besoins des étudiants se situent dans la dichotomie besoins sociaux - besoins individuels.

L'on a synthétisé dans un tableau les diverses opinions se situant à l'un des deux pôles de cette dialectique et celles témoignant d'une position intermédiaire.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 2, Un collège centré sur l'étudiant, journée d'étude tenue au collège John Abbott, 22 avril 1974, p. 2.

TABLEAU I -A

OPINIONS DE DIVERSES SOURCES SUR LES BESOINS DES ETUDIANTS DANS LA DICHOTOMIE INDIVIDU-SOCIETE

GROUPE	INTEGRATION SOCIALE	FORMATION FONDAMENTALE	POSITION INTERMEDIAIRE
Etudiants	3	7	4
Professeurs	2	14	4
Professionnels non-enseignants	0	6	3
Cadres	1	7	4
Associations et comités spéciaux	7	4	0
Université	0	1	0
C.A.	0	0	1
Parents et socio-économiques	3	4	0
Personnel de soutien	0	1	0
Non-identifié	0	0	1
Consensus (tables régionales)	0	4	1
TOTAL DES INTERVENTIONS	16	48	18
%	19%	59%	22%

Voici, à titre d'exemple, quelques-uns des points de vue exprimés sur ce sujet:

> "En fin de compte, le vrai défaut des CEGEP c'est d'être l'organe de reproduction d'une société organisante, au lieu de remettre en question cette société, ou encore une base pour la formation d'une nouvelle société". (1)

> "Il est proposé que l'éducation soit au service de la responsabilité, de la compétence et de l'éclosion personnelle de l'étudiant, afin de lui permettre un apport humain et non servile à la société en retour des services qu'il en reçoit". (2)

> "Le CEGEP doit donner à l'étudiant la possibilité d'acquérir une formation fondamentale, de réaliser l'intégration des concepts-clé qui lui permettront de prendre conscience de la réalité et des moyens de s'adapter à la société". (3)

> "Nous souhaitons qu'une prise de conscience et qu'une saine évaluation de tout le système permettent aux responsables un réajustement complet afin que l'enseignement collégial retrouve son équilibre et sa véritable voie: éduquer et former les jeunes pour qu'ils répondent adéquatement aux besoins de la société actuelle". (4)

---

(1) Opinion sur l'état de l'enseignement collégial, J. Allard, étudiant, CEGEP de Sainte-Foy.

(2) Rapport du CAPP sur la Journée Pédagogique tel qu'approuvé et amendé par l'Assemblée générale du Syndicat des professeurs du CEGEP de La Pocatière, 18 décembre 1973, p. 1.

(3) Rapport d'atelier, Dossier no 2, Un collège centré sur l'étudiant, journée d'étude tenue au CEGEP du Vieux-Montréal, 17 avril 1974, p. 6.

(4) Mémoire BILAN CEGEP, Association des Parents, collège de Rimouski, novembre 1973, p. 9.

Si l'on se rapporte au tableau II-A, l'on constate que globalement, près de 60% des personnes intéressées vont dans le sens d'une formation fondamentale, 22% veulent à la fois une formation sociale et une formation individuelle et 19% donnent la priorité à l'intégration sociale.

Les professionnels non-enseignants, les professeurs et les cadres qui se sont prononcés sur le sujet, paraissent davantage privilégier la formation fondamentale; il en va de même des étudiants, mais de façon moins accentuée. Les parents et socio-économiques ont des opinions partagées sur le sujet alors que les associations et comités spéciaux accordent plus d'importance à la vocation sociale du collège.

3 - LES BESOINS EN TERMES DE COURS

Nous n'avons tiré de la consultation qu'une dizaine d'avis sur les attentes des étudiants face aux cours.

Un étudiant souhaite que les cours développent le sens de la communication; quelques autres insistent pour que l'on axe les cours sur la réalité, sur l'actualité.

Deux départements d'enseignants et un groupe de professionnels non-enseignants identifient de la même façon les attentes des étudiants face aux cours.

CHAPITRE II

L'EDUCATION DES ADULTES

1 - LE CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE

Plusieurs intervenants nous présentent leurs diverses conceptions de l'éducation dite permanente.

Une dizaine insistent sur l'accessibilité totale du système d'éducation pour tous et à tous moments: égalité d'accès, égalité des chances, éducation des adultes ouverte aux défavorisés...

A peu près le même nombre sont d'avis que le système d'éducation se doit de répondre aux divers besoins des personnes en offrant une formation sur mesure.

> "La formation sur mesure transcende les catégories habituelles de cours-maison, de cours préfabriqués, de crédits, de certificats (D.E.C.), et on peut la trouver avec tout cela, malgré tout cela et à travers tout cela.
>
> La formation sur mesure se présente donc comme un processus éducatif, c'est-à-dire une dynamique du perfectionnement individuel et collectif, une démarche autonome en progrès vers un épanouissement consciemment poursuivi". (1)

L'on s'attarde aussi sur le caractère global et continu du processus éducatif. L'on doit tendre à une éducation totale, illimitée dans le temps et l'espace, chez la personne et la société.

Quelques interventions soulignent par ailleurs que le système d'éducation permanente se doit d'être souple pour répondre aux divers besoins, dans divers contextes.

---

(1) Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes, Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente, Fédération des CEGEP, janvier 1974, p. 24.

Enfin, à quelques reprises, l'on recommande que le principe d'éducation permanente soit à la base du système d'éducation.

> "Que l'éducation permanente devienne au Québec le principe intégrateur de toutes les politiques d'éducation". (1)

2 - ACCESSIBILITE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL AUX ADULTES

2.1 Conditions d'admission

2.1.1 Les critères académiques et les prérequis

S'il nous est dit dans un mémoire que les conditions d'admission au collégial y ont favorisé l'accès des adultes, une quinzaine d'autres personnes ou groupes sont d'avis que lesdites conditions ont limité l'accès des adultes à l'enseignement collégial (normes trop rigides, pas adaptées à l'adulte, négligeant l'expérience acquise...).

Certains avouent toutefois qu'ils ont réussi à intégrer des adultes qui ne répondaient aux exigences habituelles...

Pour favoriser l'accessibilité des adultes à l'enseignement collégial, une trentaine de suggestions:

- réexaminer les critères d'admission et de les adapter à la situation de l'adulte (8), (2)
- assouplir ces critères (7);
- assurer l'accessibilité à tous ceux qui démontrent la capacité de suivre les cours (6

---

(1) Les objectifs de l'éducation collégiale, rapport et projet de mémoire au Conseil supérieur de l'éducation soumis à la Commission des études par le Comité B.E.C., Université de Montréal, décembre 1973, annexe 2, p. 72.

(2) (8): fréquence des interventions en ce sens.

- reconnaître l'expérience acquise et la motivation de l'adulte (6);
- adapter les normes à chaque cas particulier (4).

2.1.2 Le problème des équivalences

Pour plus de détail sur la question de la reconnaissance des expériences hors école de l'adulte, voir le chapitre VII, partie 3.

Globalement, rappelons que plusieurs intervenants considèrent essentielle la reconnaissance d'une façon ou d'une autre des diverses expériences que l'adulte a acquises en dehors du système d'éducation.

2.1.3 Le contingentement

A quelques reprises, l'on fait état du contingentement comme blocage à l'accessibilité et l'on demande de faire en sorte que soient limités au possible les effets de la saturation du marché du travail sur l'accès des adultes à l'enseignement collégial.

2.2 Conditions nécessaires à l'ouverture d'un cours

Quelque cinq intervenants soulignent ce problème qu'est la nécessité d'avoir un nombre minimum d'étudiants pour pouvoir offrir un cours aux adultes. Une telle condition défavorise particulièrement les régions excentriques.

On est d'avis que le collège devrait pouvoir fournir un cours quand il y a un nombre suffisant d'étudiants qui expriment un besoin précis.

2.3 Le problème de l'éloignement géographique

Pour certaines régions excentriques (i.e. le Nord-Ouest québécois), il existe de sérieux problèmes d'accessibilité, principalement pour les adultes qui peuvent difficilement se déplacer pour les cours du soir.

La création de plusieurs campus pourrait être une solution à un tel problème, sinon une certaine décentralisation des ressources (i.e. professeurs itinérants...).

2.4 L'information aux adultes

A une dizaine de reprises, l'on reproche aux collèges de ne pas faire connaître aux adultes les divers types d'enseignement qui leur sont offerts. De plus, il semble qu'à l'intérieur du collège, les étudiants adultes sont peu au courant des différents services existants.

Conséquemment, l'on demande que les collèges prennent les moyens pour informer les adultes des possibilités que leur offre le niveau collégial et l'on suggère entre autres, une certaine régionalisation de l'information.

> "We believe that building an effective continuing education program will depend not only on time, planning and adequate funds, but also on increased information services directed to a public that is not yet fully aware of the new resources available to them within their community". (1)

2.5 Ressources physiques et humaines

Plus de dix fois, l'on fait état du problème global du manque de ressources au service de l'éducation des adultes des collèges. Ledit service dépend du secteur régulier,

---

(1) Brief presented to the Superior Council of Education, The Education Committee of the South Shore University Women's Club, décembre 1973, p. 7.

n'a pas l'autonomie nécessaire au plan du budget, de l'aménagement physique, du recrutement des ressources humaines.

Il est recommandé d'accorder à l'éducation des adultes des collèges les ressources nécessaires à une accessibilité entière...

2.6 Accessibilité des adultes aux services du collège

A quinze contre deux, l'on déplore l'absence d'information et d'orientation spécifiques au secteur de l'éducation des adultes et aussi la non-accessibilité des services réguliers d'orientation aux adultes. De plus, il semble que la bibliothèque soit aussi peu facile d'accès pour les étudiants adultes (3 avis).

Plus généralement, une dizaine d'intervenants constatent que les services du secteur régulier sont peu ou pas ouverts aux étudiants du soir ou tout au moins que ceux-ci sont peu informés de leur existence.

Près de vingt fois, l'on demande l'accessibilité des services à tous, jour et soir.

L'on voudrait aussi que les collèges offrent une information adéquate aux adultes et leur fournissent des ressources en orientation (10 avis), qu'ils leur rendent la bibliothèque accessible (3 avis).

Certains souhaiteraient que l'on offre aux adultes des services adaptés à leurs besoins particuliers (3 avis).

3 - PROGRAMMES ET PEDAGOGIE

3.1 Principes de base

3.1.1 Cours adaptés aux besoins

Si l'on dit à quelques reprises que les cours actuels ne répondent pas aux divers besoins des

étudiants adultes, l'on demande plus de quinze fois que les programmes offerts aux adultes aient la souplesse nécessaire pour s'ajuster aux multiples attentes de ceux-ci: tenir compte des expériences déjà acquises, donner une formation fondamentale, recycler, se rendre dans le milieu de travail... Tout ceci présuppose bien sûr que l'on connaisse les divers besoins des adultes.

3.1.2 La formation sur mesure et la formation continue

Une dizaine d'intervenants demandent que soit mise en application l'idée de formation sur mesure, en donnant aux collèges les moyens de le faire. Une telle forme d'éducation répondrait parfaitement aux divers besoins des adultes, principalement en termes de recyclage.

Quelques-uns insistent sur l'application du concept de formation continue.

> "Compte tenu de la baisse prévisible de la clientèle des jeunes au cours des années prochaines;
>
> Compte tenu des besoins de formation de plus en plus exprimés par les adultes;
>
> Compte tenu des concentrations de population,
>
> Nous proposons que certains CEGEP deviennent exclusivement des Centres d'éducation continue pour les adultes.
>
> N'existant que pour répondre aux besoins de formation de l'adulte, ces centres pourraient axer leurs actions sur:
>
> - la formation sur mesure;
> - les programmes répondant à des besoins immédiats;
> - la reconnaissance d'équivalences d'expérience;
> - la création d'aménagement pédagogique pour l'adulte;
> - la formation populaire;

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

- la formation en collaboration avec l'industrie;
- une insertion plus profonde dans le milieu socio-géographique". (1)

3.2 Programmes

3.2.1 Programmes étudiants adultes-étudiants réguliers

Quelques intervenants déplorent le fait que les étudiants adultes doivent s'adapter aux cours conçus pour les jeunes et l'on demande de faire des programmes différents pour les deux groupes.

Par ailleurs, un administrateur souhaite que les cours pour les adultes aient les mêmes standards que ceux des cours réguliers.

3.2.2 Programmes adaptés

A une dizaine de reprises, l'on reproche aux programmes offerts aux adultes de n'être pas adaptés aux divers besoins de ceux-ci, de manquer de souplesse, d'être orientés vers les besoins du marché du travail ou de l'université...

L'on demande que lesdits programmes soient axés sur les multiples attentes des adultes, donc qu'ils soient souples, qu'ils soient d'abord définis en termes d'objectifs.

3.2.3 Structuration des programmes destinés aux adultes

Quelques personnes ou groupes demandent que les programmes offerts aux adultes soient suffisamment souples pour permettre le recyclage, la formation en

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation par le Service d'éducation permanente du CEGEP de Rosemont, février 1974.

industrie, qu'ils puissent assurer une complémentarité entre la formation fondamentale et la formation spécialisée. L'on semble d'avis que pour ce faire, il faille dépasser les normes des cours réguliers, celles des Cahiers de la DIGEC.

De plus, certains demandent que les adultes puissent participer à l'élaboration des programmes et qu'il existe tout de même une certaine coordination avec l'université dans la confection de ces programmes.

3.2.4 Cours de formation générale et de culture populaire

Pour ce qui est des cours de formation générale offerts par les collèges aux adultes, l'on souligne un problème d'accessibilité financière (4 avis en ce sens).

L'on soulève le même problème pour les cours de culture populaire. L'on affirme de plus que le collège n'accorde pas assez d'importance à ce type de cours, qu'il devrait en offrir davantage et des plus variés, afin de répondre aux attentes des adultes et du milieu en général.

3.3 Pédagogie

3.3.1 La pédagogie adaptée à l'adulte (andragogie)

Près de dix intervenants soulignent le sérieux problème qu'est l'absence d'andragogie au niveau collégial. Les enseignants à ce niveau ne disposent pas de méthodes d'enseignement adaptées à la situation spéciale de l'adulte.

Bien sûr, l'on demande que soit favorisé le développement d'une pédagogie ajustée aux divers adultes s'engageant dans le réseau collégial. Il faut d'abord connaître les besoins pédagogiques de ces derniers pour ensuite trouver différents moyens de

leur offrir une pédagogie pertinente, par exemple le tutorat, l'enseignement individualisé.

"19 - Qu'on considère effectivement l'étudiant comme l'agent principal, "le maître et l'auteur de son propre progrès culturel" (F, 14), plus précisément sous la forme de l'autodidaxie assistée; qu'on adapte les enseignements aux enseignés et à leur milieu de vie, au lieu de forcer les enseignés à se plier aux règles préétablies de l'enseignement.

20 - Qu'on exploite bien davantage, de façon méthodique et concertée, les ressources nouvelles de la technologie et les techniques d'animation". (1)

3.3.2 Personnalisation de l'enseignement

Quelques suggestions en ce sens:

- que le collège devienne un centre de ressources où l'adulte peut venir puiser (2);
- que l'étudiant prenne en main son éducation (2);
- que l'étudiant puisse choisir le mode d'enseignement qui lui convient (1);
- que l'on offre des cours télévisés aux adultes (2).

L'on souligne à quelques reprises que les collèges ne sont pas à l'heure actuelle réellement prêts à offrir une telle forme d'enseignement et qu'il faudra y mettre temps et ressources...

---

(1) Les objectifs de l'éducation collégiale... op.cit. pp. 78-79.

3.3.3 Encadrement pédagogique

Pour ce qui est de la durée de la formation, l'on demande à quelques reprises d'en assouplir les cadres et les normes, i.e. ouvrir le CEGEP à l'année, permettre à l'adulte d'accélérer l'atteinte de ses objectifs...

Plus précisément, l'on recommande des horaires beaucoup plus flexibles, permettant à l'adulte d'avancer à son rythme.

3.3.4 Attestation et contrôle

Pour ce qui est de la question de l'évaluation comme telle, voir le chapitre VII.

En ce qui a trait au contrôle et à l'attestation, quelques-uns nous disent que les formes actuelles sont dépassées et sont un obstacle à une véritable éducation permanente.

L'on recommande d'instaurer de nouvelles formes de contrôles (1 avis), de supprimer le diplôme (1 avis), ou d'accorder le même diplôme aux adultes qu'aux jeunes (2 avis)...

4 - EDUCATION DES ADULTES DES CEGEP ET MONDE DU TRAVAIL

En termes de bilan, l'on fait le constat d'une certaine incapacité de l'enseignement professionnel des CEGEP à répondre aux divers besoins de recyclage ou de perfectionnement des adultes (une couple d'avis). De plus, quelques-uns déplorent la quasi inexistence de la formation en industrie et l'absence de contacts CEGEP-industrie au plan de l'éducation des adultes.

Une dizaine d'intervenants souhaitent que l'on crée des liens formels entre le monde du travail et le secteur de l'éducation des adultes des collèges afin que soient bien cernés les divers besoins en recyclage et perfectionnement.

L'on voudrait aussi que les employeurs soient davantage sensibilisés à l'éducation permanente afin qu'ils en facilitent l'accès à leurs employés (5 avis).

5 - RESSOURCES HUMAINES

5.1 Coordonnateur de l'éducation des adultes, rôle et statut

En termes de bilan, un mémoire souligne que les tâches des coordonnateurs de l'éducation des adultes sont très variables d'un collège à l'autre. Le plus souvent, ceux-ci sont accaparés par des tâches plus administratives que pédagogiques.

Pour les années à venir, l'on demande que soit défini clairement le statut du coordonnateur (2 avis) et que celui-ci soit traité d'égal à égal avec les autres directeurs de services du collège (2 avis).

Un mémoire précise que la tâche du coordonnateur serait principalement de définir le rôle et l'action du service d'éducation des adultes.

5.2 Professeurs

5.2.1 Spécialistes (andragogues) versus professeurs au secteur régulier

Dans le cas des enseignants du secteur régulier donnant des cours à l'éducation des adultes, l'on constate à quelques reprises que ceux-ci ne sont pas pertinemment préparés et que souvent c'est le salaire qui pousse à enseigner à l'éducation des adultes. L'on nous dit aussi que les cours du soir ne sont pas particulièrement attirants pour les enseignants.

Par ailleurs, quelques intervenants déplorent l'impossibilité qu'a l'éducation des adultes de recruter des enseignants spécialisés en andragogie.

En termes de prospective, plus de quinze interventions favorisent la formation et le recrutement d'andragogues, alors que deux ou trois n'insistent pas sur une telle spécialisation mais sur la compétence et la motivation de l'enseignant à l'éducation des adultes.

5.2.2 Conditions de travail

Selon quelques intervenants, les conditions de travail offertes aux enseignants, à l'éducation des adultes, sont peu motivantes: pas de sécurité d'emploi, pas de statut officiel, pas de possibilité de perfectionnement...

Diverses recommandations sont faites dans le sens d'une valorisation de la profession d'éducateurs d'adultes au collégial:

- traiter ceux-ci sur la même base que les enseignants au secteur régulier (3);
- les engager à plein temps (3 contre 1);
- accorder un traitement égal aux enseignants du secteur régulier (3);
- intégrer les cours du jour et du soir (2);
- permettre et favoriser le perfectionnement (1);
- définir clairement le statut de l'éducateur d'adultes (1).

5.3 Autre personnel

5.3.1 A l'intérieur du collège

Il est proposé à cinq reprises que les étudiants adultes bénéficient au même titre que les étudiants réguliers des divers services existant dans le collège.

L'on suggère aussi la création de postes de travail spécifiques à l'éducation des adultes, soit ceux d'un responsable des cours du soir pour chaque département, d'un spécialiste en éducation des adultes et d'un "chef de matière" se préoccupant essentiellement de la question des besoins.

5.3.2 Personnes-ressources venant de l'extérieur

Un mémoire suggère que l'on mette à la disposition de l'adulte un guide qui soit indépendant de toute institution, de tout niveau d'enseignement.

Aussi quelques-uns suggèrent que certains cours soient donnés par des personnes-ressources venant du monde du travail. Certains s'opposent à une telle suggestion à cause de la non-préparation pédagogique de telles personnes.

6 - STRUCTURES

6.1 Au niveau du ministère de l'éducation

6.1.1 Conflit au plan des directions générales

Quelques intervenants font état d'un sérieux problème de juridiction entre deux directions générales du MEQ, soit la Direction générale de l'éducation des adultes et la Direction générale de l'enseignement collégial.

Ces deux instances se partagent la responsabilité de l'éducation permanente offerte dans les collèges et de là, divers conflits; de plus, les collèges ont à faire face à une bureaucratie trop lourde au plan de l'éducation des adultes.

L'on demande à quelques reprises que l'éducation des adultes des collèges ne relève que d'une direction générale au ministère.

Pour ce qui est de la DIGEC comme telle, quelques-uns disent qu'elle se désintéresse de l'éducation des adultes. Deux mémoires demandent tout de même que celle-ci s'implique davantage dans tout ce qui concerne l'éducation des adultes des collèges.

Quant à la DGEA, à cinq contre deux, l'on juge qu'elle doit être l'unique responsable de l'éducation des adultes dans les collèges.

Un mémoire se montre hésitant pour ce qui est du rattachement de l'éducation des adultes des collèges à l'une ou l'autre direction générale.

> "Les coordonnateurs de l'éducation permanente veulent voir l'éducation des adultes au niveau collégial relever d'une seule direction générale et n'entretenir des relations qu'avec une seule direction générale au niveau du ministère.
>
> Un rattachement à la DIGEC tout comme un rattachement à la DGEA représente cependant pour les coordonnateurs certains avantages de même que certains inconvénients.
>
> Aucune de ces deux directions générales n'a réussi à susciter un enthousiasme débordant chez les coordonnateurs de l'éducation permanente". (1)

6.1.2 Rôle du MEQ en éducation des adultes

6.1.2.1 Généralités

Il nous est dit à quelques occasions que le MEQ n'a pas de politique cohérente d'éducation des adultes, principalement pour le niveau collégial.

---

(1) Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes, op. cit., p. 34.

L'on recommande au ministère d'établir une politique claire, précise et englobante de tout ce qui touche l'éducation des adultes, d'accorder les ressources requises au développement de ce secteur dans les collèges. Un participant à une table régionale va jusqu'à proposer la création d'un ministère de l'éducation des adultes...

6.1.2.2 Coordination entre le MEQ et les autres organismes s'occupant d'éducation des adultes

Quelques intervenants font état d'une confusion, d'une incohérence au niveau de la gestion de l'éducation des adultes, dues à la trop grande quantité d'intervenants, i.e. collèges, Centre de la Main-d'oeuvre du Canada, Commission de formation professionnelle, DIGEC...

Certains (5) demandent qu'un seul organisme (sans préciser lequel) soit responsable de l'éducation des adultes dans les collèges. D'autres (6) recommandent que ce soit le MEQ qui assume l'entière responsabilité de ce secteur, que ce soit de lui que relève la responsabilité du financement et non du gouvernement fédéral.

6.2 Au niveau régional

Plus de vingt-cinq interventions sont favorables à la création de centres régionaux regroupant les divers niveaux d'enseignement dispensant l'éducation des adultes et qui auraient pour fonction d'informer l'adulte et de le guider à travers l'ensemble du système d'éducation des adultes. La pédagogie continuerait cependant de relever des institutions comme telles.

"Ne serait-il pas opportun de créer des centres régionaux d'éducation aux adultes de niveau collégial de qui relèveraient tous les services personnels à l'étudiant, les

services d'admission et d'inscriptions et tout ce qui s'y rattache laissant aux collèges la partie très importante de la pédagogie". (1)

Par ailleurs, un mémoire suggère la création de comités régionaux d'éducation des adultes chargés d'établir les grandes politiques et orientations en tenant compte des caractéristiques régionales. Enfin, si l'on recommande une fois la création de centres régionaux indépendants des institutions et dispensateurs uniques de l'éducation des adultes, une autre fois, on rejette totalement une telle proposition.

6.3 Au niveau du collège

6.3.1 Service d'accueil pour les adultes

Une dizaine d'intervenants demandent que les collèges mettent en place une structure d'accueil spéciale pour l'adulte et que l'on développe un ensemble de services du soir.

L'on suggère aussi de mieux informer les étudiants adultes sur les services existants et de créer un poste d'animateur-éducateur.

6.3.2 Structures internes

Au cours de la consultation régionale, le Conseil supérieur de l'éducation a demandé aux intéressés de faire un choix entre trois options de structures opérationnelles de l'éducation des adultes dans les collèges, soit:

Option I: intégration de l'éducation des adultes aux structures du collège.

---

(1) Etude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, personnel de cadre du CEGEP de Limoilou.

Option II: structure parallèle propre à l'éducation des adultes, assurant à cette dernière la disponibilité des ressources requises.

Option III: autonomie complète de l'éducation des adultes selon une structure propre qui serait le plus près de la clientèle.

Le tableau II-A quantifie les diverses prises de position sur cette question.

TABLEAU II-A

PRISES DE POSITION QUANT A LA STRUCTURE OPERATIONNELLE DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LES COLLEGES

OPTIONS \ PRISES DE POSITION	FAVORABLE	POSITION INTERMEDIAIRE	DEFAVORABLE
Option I - Intégration	26	9	13
Option II - Structure parallèle	15	5	2
Option III - Autonomie	12	-	6

Il apparaît clairement que l'on ne réussit pas à faire l'unanimité sur la question et que les trois hypothèses, surtout les deux premières retiennent l'intérêt des personnes consultées.

Certains intervenants expliquent leur choix. Les raisons militant en faveur de l'intégration (option I) sont:

- facilitera l'adaptation de l'adulte aux structures collégiales;
- permettra le mixage des adultes et des jeunes;
- favorisera l'éducation continue;
- amènera une mise en commun des services;
- rationalisera l'utilisation des diverses ressources.

Ceux qui privilégient une semi-intégration la voient ainsi: intégration administrative, financière, au plan des services mais isolement au plan pédagogique.

Par ailleurs, l'on rejette l'idée d'intégrer les secteurs régulier et adulte parce que les besoins des adultes sont différents de ceux des jeunes, le secteur régulier continuera à assimiler le secteur de l'éducation des adultes et il y aura complications au plan administratif, problèmes de coordination...

L'option II, structure parallèle, est favorisé parce qu'elle permettra de structurer et revaloriser l'éducation permanente, elle respectera davantage l'andragogie et surtout parce qu'elle est plus réaliste, plus pratique à court terme.

L'on s'oppose à une telle hypothèse car elle amènera un appauvrissement de l'éducation des adultes et entraînera des complications administratives et financières.

Quant à l'autonomie, on la favorise car elle permettra de répondre aux besoins spécifiques de l'adulte alors qu'on s'y oppose car on la considère comme irréaliste, elle sera trop coûteuse et entretiendra les conflits entre générations.

6.3.3 Evolution au plan structurel

A cinq reprises, l'on dit privilégier pour le moment l'option II, soit l'éducation régulière et l'éducation des adultes fonctionnant en parallèle mais seulement comme étape transitoire vers l'option I, soit l'intégration des deux secteurs.

Deux autres fois, l'on nous dit aussi que l'option II n'est qu'une structure intermédiaire, mais cette fois l'on privilégie l'option III (autonomie) comme point d'arrivée.

Enfin, un intervenant voit une évolution de l'autonomie vers l'intégration...

Il apparaît donc, compte tenu de ces dernières opinions, que l'intégration est légèrement privilégiée par rapport aux deux autres options.

6.3.4 Mixage jeunes-adultes

A quinze contre huit, l'on privilégie une structure permettant aux jeunes et adultes de se retrouver dans les mêmes cours.

L'on favorise un tel mixage parce que l'on considère qu'il n'existe plus de réelles différences entre jeunes et adultes, parce que tous les étudiants ont les mêmes besoins, parce que le collège doit être le reflet de la société et aussi parce que les contacts jeunes-adultes peuvent être profitables à tous.

Par ailleurs, ceux qui rejettent un tel mixage le font parce qu'ils considèrent que les attentes des deux groupes sont différentes, parce que selon eux, il est impossible d'utiliser les mêmes méthodes pédagogiques avec les jeunes et les adultes et aussi parce que l'un des deux groupes sera frustré car on n'aura pas répondu à ses attentes.

7 - FINANCEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES

7.1 Situation financière de l'éducation des adultes

A plus de vingt reprises, l'on s'en prend au système de financement qui est la première source de problèmes pour l'éducation des adultes des collèges.

L'on dénonce le fait que l'éducation des adultes doive d'abord être rentable pour survivre (3 avis en ce sens), et aussi la dépendance du secteur de l'éducation des adultes face au secteur régulier (2 avis).

Un mémoire présente longuement ce problème et l'explique par une incohérence du système, tant entre les divers niveaux du système de l'éducation, qu'entre les secteurs régulier et adulte, et par la dépendance financière de l'éducation des adultes des collèges tantôt face au gouvernement fédéral, tantôt face aux administrateurs des collèges.

En termes de prospective, il est demandé que soit établie une politique précise de financement de l'éducation des adultes (4 avis), que le mode de financement de ce secteur au collège soit le même que pour le secteur régulier (3 avis).

L'on voudrait aussi que l'éducation permanente des collèges n'ait plus comme premier objectif la rentabilité mais plutôt la réponse aux divers besoins des adultes (4 avis). L'on recommande enfin que l'on assure au service de l'éducation des adultes du collège les ressources nécessaires à son fonctionnement.

7.2 Mode de financement

7.2.1 Budget

Comme on l'a dit plus haut, l'éducation des adultes du niveau collégial est sérieusement conditionnée par la question des budgets, l'objectif de rentabilité.

Pour corriger cette situation, il est suggéré d'accorder un budget autonome aux services d'éducation des adultes des collèges (2 avis), d'établir un mode de financement basé sur le nombre d'étudiants/heure (3 avis), de tenir compte des disparités régionales (2 avis) et de permettre aux services d'éducation des adultes de conserver les surplus budgétaires (2 avis)...

7.2.2 L'auto-financement des services d'éducation des adultes

Une dizaine d'intervenants dénoncent le système d'auto-financement des services d'éducation des adultes car un tel système est à la source des diverses difficultés que connaissent ces services, il impose une restriction en termes de programmes à offrir, il suscite une "course aux candidats"...

L'on recommande de remplacer ce système par un autre plus fonctionnel, moins "anti-pédagogique"...

7.2.3 Frais de scolarité pour les adultes?

Alors que quelques-uns disent apprécier le fait que les cours professionnels soient gratuits pour les adultes, d'autres constatent la non-accessibilité des cours de formation générale et d'éducation populaire et dénoncent le fait qu'il faille s'inscrire à quatre cours pour obtenir la gratuité.

L'on demande plus de vingt fois, la gratuité totale pour les adultes voulant suivre des cours de niveau collégial; certains par ailleurs, souhaitent que l'on modifie le critère des quatre cours (3 avis).

Quelques-uns sont d'avis que la gratuité totale diminuerait la motivation de l'adulte et l'on suggère de demander à celui-ci un dépôt qu'il retirera une fois le cours terminé et réussi (7 avis) ou encore de faire payer les frais d'inscription (2 avis).

7.2.4 L'action du MEQ

A quelques reprises, l'on reproche au ministère de l'Education de ne pas prendre ses responsabilités en termes de financement de l'éducation des adultes des collèges et de favoriser le niveau secondaire sur ce plan.

L'on souhaite que le MEQ finance à part entière l'éducation des adultes des collèges (3 avis), qu'il rapatrie les sommes fournies par les autres organismes (5 avis) et que la DGEA soit la responsable du financement (1 avis).

Une couple d'intervenants suggèrent que les entreprises partagent avec le MEQ le financement de l'éducation des adultes de niveau collégial.

7.2.5 Services

Enfin, selon quelques-uns, l'éducation des adultes des collèges n'a pas les ressources nécessaires pour offrir des services adéquats à ses clients, principalement en ce qui concerne l'orientation.

L'on demande d'accorder au service d'éducation des adultes les moyens d'offrir des services adéquats, orientation, services socio-culturels, recherche et expérimentation...

CHAPITRE III

L'ACCESSIBILITE PHYSIQUE ET PEDAGOGIQUE

1 - EVALUATION DE L'OBJECTIF D'ACCESSIBILITE

Le Conseil supérieur de l'éducation avait demandé aux intéressés de se prononcer sur la valeur de l'accessibilité comme l'un des objectifs de l'enseignement collégial.

Des vingt-cinq réponses à cette question, sept estiment ledit objectif comme valable et huit précisent que l'accessibilité est un objectif à conserver.

"Nous recommandons:

> la poursuite de l'effort de démocratisation de l'éducation, y compris l'éducation collégiale ajoutée récemment au réseau public de la province, en fonction principalement de l'EGALITE DES CHANCES plutôt que l'EGALITE D'ACCES, qu'on a surtout mise en relief jusqu'à maintenant". (1)

Quelques autres avis sont plus réticents: deux acceptent l'objectif mais avec certaines réserves, quatre voient la nécessité de ne pas confondre accessibilité et démocratisation et quatre autres remettent nettement en question l'objectif d'accessibilité.

Il apparaît donc qu'il n'y a pas unanimité sur la valeur de l'objectif d'accessibilité au niveau collégial.

2 - ATTEINTE DE L'OBJECTIF D'ACCESSIBILITE

Il semble bien toutefois que de façon générale, l'accessibilité soit tout au moins un objectif à demi atteint. En effet, plus de vingt avis consacrent la réalisation de l'accessibilité contre cinq estimant l'objectif non atteint alors qu'une vingtaine constatent un demi-succès.

---

(1) Les objectifs de l'éducation collégiale, Rapport et projet de mémoire au Conseil supérieur de l'éducation soumis à la Commission des études par le Comité B.E.C., Université de Montréal, décembre 1973, p. 16.

Les positions intermédiaires soulignent que l'on a obtenu la quantité, non la qualité, que plus de jeunes accèdent au collégial mais que les défavorisés restent défavorisés, que le marché du travail force le contingentement, que l'on frustre les goûts et talents de l'étudiant...

3 - DIVERS ASPECTS DE L'ACCESSIBILITE

3.1 Aspect financier

3.1.1 Prêts et bourses et conditions financières

Globalement, seulement un représentant du niveau secondaire et un collège privé jugent acceptable le système de prêts et bourses.

Près de cinquante avis de diverses sources remettent en question ledit système:

- système globalement inadéquat (12);
- aide insuffisante au plan de logement, de transport et des repas (8);
- les critères d'attribution consacrent la dépendance face aux parents (7);
- les défavorisés ne reçoivent pas assez (7);
- l'on encourage les étudiants à ne pas travailler l'été (2);
- il y a trop de délais dans l'attribution des prêts et bourses (2), etc.

En conséquence, l'on dit que le mauvais fonctionnement du système de prêts et bourses suscite la contestation et provoque des abandons.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

L'on recommande à sept reprises que le système de prêts et bourses soit revisé, ou tout au moins que l'on repense les critères d'attribution de l'aide financière aux étudiants du niveau collégial.

Au plan des principes de base, il est suggéré:

- que l'on accorde des prêts à tous (18);
- que l'on accorde seulement des prêts (6);
- que l'on maintienne les bourses (5);
- que l'on ne donne que des bourses (3);
- que l'on soit plus large dans l'attribution de l'aide financière (6);
- que l'on donne des compensations financières seulement aux étudiants réussissant leurs études (11);
- que l'on offre un pré-salaire (8);
- que l'étudiant défraie une partie de ses études (2).

Au niveau des modalités, l'on demande:

- d'éliminer les disparités régionales (55);
- de ne pas tenir compte du revenu des parents dans l'attribution des prêts et bourses (35);
- de pallier à la situation difficile des défavorisés (12);
- de ne pas tenir compte du travail d'été dans l'attribution de l'aide financière (6);
- d'améliorer les bourses (6);
- de hâter le processus de distribution des prêts et bourses (4);
- d'indexer l'aide financière au coût de la vie (4)...

3.1.2 La situation des régions excentriques

Globalement, vingt-deux avis sur vingt-quatre sont négatifs face aux conditions de transport et de logement offertes aux étudiants devant quitter leur région pour accéder à l'enseignement collégial.

Pour remédier aux inconvénients financiers dus à l'éloignement, il est recommandé:

- de subventionner les résidences d'étudiants (10);
- d'offrir un transport scolaire gratuit (8);
- d'améliorer le logement et le transport (7);
- de fusionner le transport scolaire du collégial avec le transport scolaire du secondaire (3);
- de subventionner les cafétéria (3).

3.2 Aspect socio-culturel

Il apparaît que tous ne sont pas également favorisés en termes d'accès à l'enseignement collégial.

L'on constate:

- qu'il y a eu démocratisation partielle quant à la convenance de l'enseignement collégial à des milieux sociaux défavorisés (11);
- qu'il y a eu démocratisation très relative de l'enseignement collégial où l'on trouve une assez faible proportion d'étudiants de milieux défavorisés (9);
- ... "l'on remarque que 25% des pères des étudiants au CEGEP gagnent moins de $5,000 en 1970, 30% ont un revenu entre $5,000 et $7,000 et 45% gagnent plus de $7,000 par année. Ce portrait ne suit pas

la répartition des revenus de l'ensemble des québécois dont 53% ne font pas $5,000 par année en 1968 et seulement 22% ont un revenu de plus de $7,000" ;(1)

- que dans les régions éloignées, les étudiants n'ont pas accès aux bases mêmes de la culture (3) :

- que l'accessibilité est limitée pour les groupes minoritaires (2) ;

- que le sexe et la langue sont aussi des facteurs déterminant l'orientation scolaire:

"Les orientations scolaires selon le sexe et la langue

		SEXE	
		FEMININ	MASCULIN
LANGUE	francophone et anglophone	para-médicales techniques humaines lettres éducation	techniques physiques techniques et sciences administratives sciences pures
	francophone	médecine	médecine sciences appliquées droit
	anglophone	sciences sociales	lettres sciences sociales

"(2)

Les quelques avis sur les mesures à prendre pour favoriser l'accessibilité socio-culturelle au collège sont en termes d'études à faire sur les étudiants provenant de milieux défavorisés, d'information à diffuser plus largement à tous, de rattrapage à offrir aux défavorisés sur le plan pédagogique.

---

(1) Hallé, Francine, Quelques statistiques évolutives et situationnelles concernant la clientèle de l'enseignement collégial, recherche présentée au C.S.E., 18 septembre 1973, p. 16.

(2) Béland, Paul, Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, recherche présentée au C.S.E., mai 1974, p. 5.

3.3 Les seuils d'accueil au collégial

3.3.1 Les critères et conditions d'admission au sens large

Si deux mémoires disent que les conditions d'admission au collégial favorisent l'accessibilité, une quinzaine d'autres avis vont dans le sens contraire: ces critères limitent l'accessibilité, ils ne sont ni clairs, ni fonctionnels, ils favorisent les étudiants les plus doués.

> "Il ressort des données fournis par les 36 collèges qu'il est plus difficile à un étudiant d'être admis dans ces collèges quand il pose sa candidature au professionnel. Aussi, sur les quelque 18,000 candidats au général, près de 85% ont été admis, alors que 65% des 13,328 candidats au professionnel ont été admis". (1)

Les quelques recommandations qui suivent sont autant de suggestions pour favoriser l'accessibilité sur le plan des admissions au collège:

- il faut réexaminer les critères d'admission (4);
- il faut réduire les conditions d'admission (3);
- l'on doit clarifier et uniformiser les critères d'admission (2);
- il ne faut pas limiter l'acceptation du candidat aux tests (2);
- que l'on reconnaisse l'expérience vécue du candidat (2).

---

(1) Bilan sur l'application du régime pédagogique de l'enseignement collégial, 22 mai 1974, p. 241.

3.3.2 Les prérequis

A cinq reprises, l'on souligne l'aspect trop rigoureux des prérequis et l'impact de ceux-ci sur l'accessibilité.

Il appert toutefois que les collèges ont une certaine souplesse en ce qui concerne les prérequis imposés à l'admission.

> "Quarante et un collèges ont admis des étudiants satisfaisant aux conditions générales de scolarité, mais auxquels il manquait des cours pour satisfaire aux exigences spécifiques du programme choisi". (1)

Sont proposés quelques moyens pour remédier à l'impact négatif desdits prérequis:

- que l'on réduise les prérequis (2);
- que l'on intensifie la relation collège-secondaire (2);
- que l'on exige uniquement le diplôme de secondaire V (2);
- que soient uniformisés les prérequis (1);
- que le collège accepte l'étudiant auquel il manque des prérequis (1).

3.3.3 Le contingentement

Les quelques fois que l'on aborde le contingentement en termes de bilan, l'on constate d'abord qu'une telle politique limite l'accessibilité (7 opinions en ce sens), l'on souligne que l'étudiant

---

(1) Bilan sur l'application du régime pédagogique de l'enseignement collégial, 22 mai 1974, p. 108.

en est réduit à prendre des cours qui ne correspondent pas à ses goûts et talents (5 opinions) et l'on fait état du phénomène du refoulement au secteur général des étudiants refusés au professionnel (3 opinions).

De façon générale, l'on voudrait que soit résolu le problème du contingentement (4 recommandations à cet effet).

Plus précisément, neuf opinions sont des oppositions à tout contingentement et quatre autres s'y opposent quand on le justifie en termes de limitation du chômage. L'on recommande une fois de contingenter si le marché du travail l'impose et une autre fois de n'admettre que les étudiants aptes à suivre les cours de niveau collégial.

De plus, deux cadres et un délégué du secondaire considèrent essentiel d'informer les étudiants sur les secteurs contingentés.

3.3.4 La sélection

Une dizaine de groupes ou personnes sont d'avis que la sélection se fait injustement parce qu'on privilégie les étudiants ayant les meilleurs dossiers académiques, les étudiants des zones urbaines et ceux qui sont mieux pourvus financièrement. L'on s'en prend aussi à la discrimination au plan des sexes et au fait que la sélection soit parfois imposée par le marché du travail.

On en est même arrivé à prouver la non-validité du critère "notes académiques".

> "Le seul critère utilisé pour opérer la sélection des "élus" au CEGEP (celui des notes académiques) ayant été statistiquement infirmé (il n'existe aucune corrélation entre le fait d'avoir des notes élevées

au secondaire et celui de réussir son CEEEP) le CEEEP Montmorency a accepté des étudiants avec des dossiers faibles, sans trop de problèmes". (1)

Globalement, quinze fois, à travers les mémoires et la consultation-terrain, l'on se prononce contre toute forme de sélection alors qu'une dizaine de fois, l'on voudrait que l'enseignement collégial soit réservé aux seuls étudiants capables de réussir.

Par ailleurs, une fois la sélection admise, à deux reprises, l'on recommande de recourir à des critères de sélection moins rigoureux et deux autres fois d'informer les étudiants des critères utilisés pour admettre ceux-ci au collège.

Quant aux critères devant présider à la sélection, sont suggérés la motivation de l'étudiant (4 fois), sa personnalité, son engagement, sa créativité (3), la sélection naturelle (1), l'âge (1), les impératifs du marché du travail (1), les notes (1 pour, 3 contre).

3.3.5 Les programmes

Si à quatre reprises, l'on nous dit que la multiplicité des options a favorisé l'accessibilité, six fois l'on constate que la concentration des options dans certaines régions et le manque de variété dans les programmes ont joué contre la réalisation de cet objectif.

Dans une intention de plus grande accessibilité, l'on recommande davantage d'options (2 fois), des cours d'été (2 fois), et la décentralisation des options (1 fois).

Une couple d'opinions vont par ailleurs dans le sens d'une spécialisation des CEEEP, tout au moins dans le cas des "techniques lourdes".

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 7, Accessibilité à l'enseignement collégial, journée d'étude tenue au collège de Montmorency, 5 avril 1974, p. 3.

CHAPITRE IV

LA FORMATION GENERALE,
LA FORMATION SPECIALISEE,
LA FORMATION GENERALE VERSUS LA FORMATION SPECIALISEE

1 - LA FORMATION GENERALE

1.1 Généralités

L'ensemble des évaluations (une trentaine) globales de la formation générale collégiale nous apparaît comme un constat d'échec plus ou moins total.

Une quinzaine de ces opinions adressées au Conseil supérieur de l'éducation s'en prennent principalement au fait que le CEGEP donne beaucoup d'informations aux étudiants mais peu de formation comme telle.

> "Le concept de formation s'est trop exclusivement identifié au concept de l'enseignement et à un régime pédagogique, lesquels ont dangereusement restreint la notion d'apprentissage en le rétrécissant au seul savoir ou à la seule transmission de connaissances coupés de l'expérience vécue de l'étudiant". (1)

De plus, quelques-uns constatent que la formation générale s'est appauvrie, qu'elle s'est trop compartimentée, qu'elle n'est pas adaptée au secteur professionnel...

Sur près de cinquante recommandations en termes d'orientation future de la formation générale, la presque totalité des intervenants consacrent l'importance de la formation fondamentale. Une couple de fois seulement, l'on suggère de donner moins de formation générale au collège.

L'on insiste sur la nécessité d'offrir une solide formation de base et l'on veut une formation générale axée sur la réalité. L'enseignement doit être complet et progressif. Il faut donner davantage de formation générale au secteur professionnel.

---

(1) Texte présenté par la Commission des directeurs des services aux étudiants au Conseil supérieur de l'éducation, décembre 1973, p. 5.

"Dans sa conception actuelle, l'enseignement de niveau collégial ne saurait se contenter de préparer l'étudiant à une quelconque spécialisation professionnelle. Il cherche également à remplir une fonction d'éducation intellectuelle et humaine qui permette à l'étudiant non seulement de pouvoir plus tard changer d'orientation sans être trop perdu, mais surtout de se retrouver et de se situer lui-même dans cette culture complexe que nous habitons et où les idées et les valeurs rivalisent à qui mieux mieux". (1)

1.2 Organisation

Les quelque dix avis sur la structuration actuelle de la formation générale vont dans le même sens en précisant: les programmes sont trop rigides, trop compartimentés, les cours obligatoires n'assurent pas la formation fondamentale.

Globalement, il y a un manque de planification des cours de formation générale.

Les principales recommandations (au total près de 40) sont d'abord le souhait que la première année du cours collégial soit consacrée uniquement à l'enseignement général (15 opinions favorables, 1 défavorable).

L'on voudrait aussi que le collège offre un plus grand éventail de cours de formation générale, que l'on ait des troncs communs, que l'on adapte les cours de formation générale au secteur professionnel...

1.3 Contenu

A part deux ou trois opinions favorables, les divers contenus de la formation générale sont aussi l'objet de plusieurs critiques (près d'une cinquantaine).

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur la place de la philosophie dans l'enseignement collégial, Coordination provinciale de philosophie, février 1974, p. 3.

Les principales lacunes se situent au plan de l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement de la philosophie. Certains s'en prennent aussi à la trop grande importance accordée aux sciences humaines, à la philosophie et aux lettres.

L'on a reçu près de cent cinquante avis en ce qui a trait à l'orientation du contenu de la formation générale.

Voici les principales considérations théoriques sur le sujet et leur fréquence:

- formation de la pensée personnelle et du sens des valeurs dans la perspective d'une meilleure synthèse personnelle, visant à conduire l'étudiant vers plus d'unité, de maturité et d'autonomie (20);

- acquisition d'une méthode (savoir-critique) et d'attitudes positives qui aident l'étudiant aussi bien à affronter les grandes interrogations humaines fondamentales qu'à se situer dans la culture de son milieu et de son temps (20);

- acquisition d'un savoir-faire et d'une formation utilisables dans des champs d'activités différents de ceux où ils ont été acquis et développés (18);

- permettre une meilleure compréhension des grands secteurs du savoir humain, des problèmes et des exigences du monde contemporain, des forces et des options qui se partagent dans la société actuelle (16);

- approfondissement de la maîtrise de la langue et de sa connaissance dans une perspective d'amélioration des capacités d'expression de la personne et de réalisation de soi (7);

- chercher à assurer la formation intégrale de l'individu (6);

- l'expérience esthétique, la créativité devraient faire partie de la formation générale à cause des effets bénéfiques que l'expérience esthétique peut avoir sur l'affectivité, l'émotivité et le sens social (6);

- développement des aptitudes physiques et plus généralement du "sens du corps" dans une perspective d'équilibre harmonieux entre la formation intellectuelle et la fonction organique (2).

Par ailleurs, plus concrètement, l'on demande au moins à cinq reprises que soient repensés les cours obligatoires.

Le tableau suivant illustre les diverses recommandations quant au caractère obligatoire ou optionnel des cours.

TABLEAU IV-A

RECOMMANDATIONS EN TERMES DE COURS OBLIGATOIRES ET OPTIONNELS

COURS	OBLIGATOIRE	OPTIONNEL
Philosophie	9	1
Français	8	1
Mathématiques	5	
Histoire	4	
Religion et pastorale	4	
Sciences politiques	3	
Economie	3	
Education physique	2	1
Relations humaines	2	
Gestion administrative	2	
Arts plastiques	2	
Sciences	2	
Physique	2	
Biologie	1	
Sciences sociales	1	
Relations industrielles	1	
Psychologie	1	
Sciences de l'intelligence créatrice	1	
Photographie	1	
Introduction aux techniques audio-visuelles	1	
Cours de lecture rapide	1	

Il semble que l'unanimité ne soit pas faite sur les cours de formation générale devant être donnés à tous les collégiens. Il apparaît tout de même que le français et la philosophie conservent leur importance. Quelques-uns des groupes ou personnes intéressés sont d'avis toutefois que la philosophie doive faire appel, à l'occasion, à certaines autres disciplines.

2 - LA FORMATION SPECIALISEE

De la cinquantaine d'avis sur la formation spécialisée en général, quarante dénoncent la spécialisation à outrance et la spécialisation hâtive.

> "Nous sommes tous d'accord pour reconnaître que le système actuel piège souvent l'étudiant dans l'impasse d'une spécialisation prématurée. On connaît la boutade: le collège classique (institution monovalente s'il en fut) ouvrait la porte de toutes les facultés universitaires; nos collèges polyvalents d'aujourd'hui ne donnent souvent accès qu'à un seul programme". (1)

Quelques autres groupes ou personnes estiment que le MEQ a une mauvaise conception de la spécialisation. D'autres voient la spécialisation comme un carcan, alors que certains jugent que ladite spécialisation est imposée par l'université et le marché du travail.

A cela s'ajoutent quelques cas particuliers, soit quelques jugements sur des programmes précis, entre autres, l'on estime le programme de techniques de réadaptation inadéquat...

En termes de prospective, alors qu'à près de dix reprises l'on insiste pour que le cours collégial évite la surspécialisation, trois autres opinions inversement, vont dans le sens d'une vocation de spécialisation au collège.

---

(1) Rapport de l'Université du Québec au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement collégial, 18 février 1974, p. 7.

Par ailleurs, encore une dizaine d'intervenants souhaitent qu'il s'établisse davantage de communication entre les collèges et l'industrie.

Aussi, quelques recommandations plus particulières, par exemple que chaque programme professionnel ait la possibilité de construire la grille de cours nécessaire pour répondre aux exigences du marché du travail, que l'on améliore la situation actuelle de l'enseignement de l'électrotechnique et des techniques industrielles.

3 - LA FORMATION GENERALE VERSUS LA FORMATION SPECIALISEE

3.1 Généralités

A ce sujet, plus de vingt fois l'on dit au Conseil supérieur de l'éducation que le niveau collégial insiste trop sur la formation spécialisée aux dépens de la formation générale.

> "Ce que nous déplorons le plus, c'est que le système éducationnel doit devenu compartimenté et orienté vers une haute spécialisation où nos jeunes ne sont que des numéros absorbant une grande quantité de sciences tout en consommant des services trop bien structurés où rien n'est laissé à leur initiative, où est sacrifiée la culture fondamentale permettant à nos jeunes d'acquérir un véritable sens critique nécessaire à tout être entier". (1)

> "On est en train d'expérimenter un renversement de situation dont on a peine à mesurer le progrès: l'envahissement de la spécialisation au collégial, voire au secondaire,

---

(1) Bilan CEGEP, Fédération des Associations de Parents des CEGEP du Québec, 12 décembre 1973, p. 4.

et la prise en charge de la culture et de la formation générales dans les débuts des études universitaires, pour 11% de la population". (1)

Par ailleurs, un étudiant et un enseignant constatent que l'étudiant du secteur professionnel demande avant tout des cours de spécialisation...

On tire de la consultation plusieurs avis sur la priorité que doit se donner le collège pour les années à venir en termes d'orientation globale de la formation.

TABLEAU IV-B

OPINIONS DE DIVERSES SOURCES QUANT A LA PRIORITE A DONNER A LA FORMATION GENERALE OU A LA FORMATION SPECIALISEE

OPINIONS / SOURCES	PRIORITE A LA FORMATION GENERALE	PRIORITE A LA FORMATION SPECIALISEE	EQUILIBRE ENTRE FORMATION GENERALE ET FORMATION SPECIALISEE
Administrateurs de collèges	3		4
Professeurs	3		9
Etudiants			2
Professionnel non-enseignant			3
Parents			1
Socio-économiques	1		4
Université	2		2
Consensus (table régionale)	1		1
Indéterminé	3	1	2
TOTAL	13	1	28
%	31%	2%	67%

(1) Les objectifs de l'éducation collégiale, Rapport et projet de mémoire au Conseil supérieur de l'éducation soumis à la Commission des études par le Comité B.E.C., Université de Montréal, décembre 1973, p. 11.

Le tableau IV-8 nous fait voir que plus des 2/3 des opinions favorisent une formation collégiale à la fois générale et spécialisée alors que près du tiers accordent nettement la préférence à la formation générale. Une partie infime privilégie la spécialisation.

Par ailleurs, à deux reprises, il est souligné que si on lui laissait le choix, l'étudiant opterait pour la spécialisation.

Il est aussi précisé qu'il faut laisser la spécialisation soit à l'université (2 avis) soit au marché du travail (2 avis).

3.2 Organisation

Les quelques critiques sur ce plan ont trait à la rigidité des concentrations, au caractère trop spécialisé de celles-ci. L'on soulève aussi le fait que l'étudiant ne sache plus s'il doit privilégier les cours de formation générale ou les cours de formation spécialisée...

L'on recommande à quelques reprises d'assouplir concentrations et programmes, afin de répondre aux divers besoins de formation.

Pour ce qui a trait à la répartition du général et du professionnel dans le cycle collégial, voici les principales suggestions et leur fréquence:

- 2 ans de formation générale et 1 an de spécialisation (6);
- 1 an de formation générale et 1 ou 2 ans de spécialisation(4);
- 1re année: formation générale, 2e: début de spécialisation, 3e: spécialisation (4);
- 1 semestre ou 1 année de formation générale commune (3);
- 2 ou 3 semestres d'"exploration" (1);

- contre une 1re année générale (2);

- contre 2 ans de formation générale (1);

- formation spécialisée dès la première année (3).

Globalement, une vingtaine d'opinions favorisent un début de cycle général et six privilégient la spécialisation.

CHAPITRE V

L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET LA PASTORALE

1 - L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX AU COLLÈGE

1.1 Bilan

Les quelques groupes qui ont donné leur avis sur l'enseignement de la religion au collège regrettent le peu de place qu'accorde cette institution à un tel enseignement.

Un groupe de parents constate que le CEGEP n'offre aucun cours fondamental de religion ou de philosophie alors qu'un autre réalise que l'enseignement religieux n'a aucune place au CEGEP. Deux associations provinciales sont d'avis que le collège n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement religieux parce que celui-ci n'est tout simplement pas valorisé ou encore à cause de certaines restrictions syndicales.

> "Les rapports des enquêtes faites auprès des D.S.P., des professeurs, des registraires permettent non seulement de dire que les sciences de la religion au niveau collégial végètent, mais même de se demander si vraiment cette "opportunité", cette discipline existe. Ce n'est pas la part du parent pauvre: ça n'est quasi aucune part à quelques exceptions près". (1)

1.2 Prospective

Les quelque dix recommandations concernant l'enseignement religieux au niveau collégial vont dans le sens d'offrir de meilleures conditions pour la réalisation d'un tel enseignement.

L'on considère essentiel de donner une place primordiale à l'étude du phénomène religieux, enseignement nécessaire à l'équilibre et à l'autonomie de l'étudiant. Il faut aussi donner un enseignement adéquat, un enseignement qui oriente la vie de l'étudiant.

---

(1) Mémoire pour le Conseil supérieur de l'éducation, enquête sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Coordination provinciale des sciences de la religion, mai 1974, p. 7.

Un groupe de parents voudrait aussi que les CEGEP prennent une position claire sur la question de la confessionnalité.

Par ailleurs, le personnel des services étudiants d'un CEGEP recommande que soient fournies les ressources nécessaires pour offrir l'option sciences religieuses.

Pour ce qui est du professeur de sciences religieuses, l'on voudrait qu'il soit désigné par l'Eglise et qu'il soit considéré comme permanent par le collège.

Enfin, une association de parents propose que les parents secondent les professeurs dans l'enseignement de la religion.

2 - LE SERVICE DE PASTORALE

2.1 Bilan

Alors qu'une association de parents constate que le service de pastorale ne joue aucun rôle au CEGEP, un groupe d'étudiants estime que ledit service s'acquitte très bien de sa fonction et le personnel des services aux étudiants d'un CEGEP est d'avis que celui-ci répond aux besoins des étudiants en termes de recherche existentielle.

Un groupe de huit animateurs de pastorale considèrent eux que les services de pastorale ont pu s'adapter aux divers milieux en ne se structurant pas sur un modèle immuable, même si ceux-ci n'ont pas connu au début, la popularité souhaitée.

Ils remarquent de plus:

> "... La ligne d'évolution de notre action au service de pastorale va du counselling individuel à une présence plus collective; elle va d'une présence aux individus à la réalité plus globale qui façonne l'étudiant"

"... nous nous sommes rendus compte que certains pouvaient participer à des activités reliées au service de pastorale, non pas pour trouver plus de sens à leur situation d'étudiants, mais pour combler le vide de sens que leur fournissait leur réalité scolaire". (1)

2.2 Prospective

La Commission des animateurs de pastorale, le personnel des services aux étudiants d'un collège, des étudiants et des parents insistent pour qu'on assure la survie des services de pastorale dans les collèges, services considérés comme fondamentaux. Un autre groupe de parents lui, favorise un pluralisme à l'intérieur duquel l'on offrirait des services religieux à ceux qui en ressentent le besoin.

Le personnel des services aux étudiants souhaite que l'on accorde les ressources nécessaires à la subsistance des services de pastorale.

Ces derniers ainsi qu'un groupe de parents recommandent que le personnel de ces services soit considéré comme permanent au même titre que les autres. D'autres animateurs de pastorale sont d'avis que leur tâche ne doive pas être apparentée à celle d'un professeur de doctrine.

Ceux-ci voudraient aussi qu'il y ait une revision constante de l'agir pastoral à tous niveaux.

Enfin, d'autres responsables de pastorale souhaitent que l'insertion de la pastorale dans le projet éducatif du CEGEP se situe au niveau d'une relation inter-personnelle et inter-groupe.

---

(1) Mémoire adressé au Conseil supérieur de l'éducation par huit animateurs de pastorale, 17 décembre 1973, p. 4.

CHAPITRE VI

LA PEDAGOGIE

1 - CONSIDERATIONS THEORIQUES

La pédagogie se doit d'être animée d'un esprit nouveau. Elle doit avoir une base, des principes, une "philosophie", si elle désire évoluer et aussi s'adapter à la masse d'étudiants qui, elle, suit l'évolution normale d'un monde en mutation. La consultation a émis certaines idées de base pour une nouvelle orientation de la pédagogie, idées largement inspirées de l'"Activité Educative".

Ainsi, la pédagogie doit être centrée sur l'étudiant, i.e. l'étudiant doit devenir l'agent de sa formation, "le moteur principal de l'activité éducative", le "principal acteur de son développement" (12 avis en ce sens).

On insiste également sur l'apprentissage à être, l'apprentissage à apprendre, la seule acquisition d'une formation n'est plus suffisante. Il importe maintenant de développer globalement l'étudiant. C'est donc dire qu'il faut intégrer le développement affectif au développement intellectuel. Il faut réconcilier la qualité cognitive et affective de l'acte éducatif en développant une cohérence globale des objectifs. Il faut développer des comportements autonomes (19 avis en ce sens).

L'enseignement se doit d'être individualisé et personnalisé. Il doit respecter intégralement les individus et il doit satisfaire les besoins et répondre aux attentes de chacun (12). Ainsi, l'accent sera mis sur l'apprentissage personnel où l'expérience de chacun sera reconnue et encouragée (2). On pourrait donc dire "qu'il s'agit pour étudiants et professeurs de cheminer ensemble au cours d'un apprentissage mutuel". (1)

2 - SITUATION PRESENTE DE LA PEDAGOGIE ET SOLUTIONS PROPOSEES

2.1 Concept traditionnel de la pédagogie

Alors qu'un mémoire affirme que l'enseignement est moins traditionnel et moins doctrinal qu'avant, la majorité croit que la "priorité (est) donnée au concept

---

(1) L'expérience CEGEP: de la pseudo-démocratie formelle à une authentique démocratie vécue, département de sciences sociales, psychologie et droit, collège Ahuntsic, 18 décembre 1973, p. 25.

traditionnel d'enseignement au lieu d'une recherche de la formation globale de la personne". (1) Donc le type de pédagogie employé au CEGEP est traditionnel. Il brime la créativité et l'imagination, il y a prédominance du cognitif sur l'affectif. Le système actuel n'aboutit pas à une intégration authentique des apprentissages. (12 opinions).

> "Les efforts pédagogiques sont plus axés sur l'instrumentation que sur le sujet qui apprend; ce qui conduit à une pédagogie davantage centrée sur la transmission que sur la créativité, faisant davantage appel à une conception plutôt mécaniste qu'organique de l'éducation". (2)

On souligne également que la pédagogie actuelle tient trop peu compte de l'éducation parallèle (3 avis). On a tendance à privilégier l'écrit par rapport à l'image et au son (1). L'école est toujours en reste avec le développement technique et social (2).

> "En Amérique du Nord, la jeune génération née sous le régime du cinéma et de la télévision est profondément autre et inapte à des méthodes d'enseignement qui ont cours depuis des siècles dans nos écoles". (3)

2.2 Evaluation de la pédagogie

Trois mémoires constatent que l'évaluation de la pédagogie est nulle ou confuse. Deux mémoires soulignent

---

(1) Rapport en vue de l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, personnel des services aux étudiants du CEGEP de Victoriaville, par Roger Benoît, 12 décembre 1973, p.1.

(2) Mémoire de la Commission des animateurs de pastorale des CEGEP au Conseil supérieur de l'éducation, par Claude Lacombe, p. 2.

(3) Mémoire du personnel du service audio-visuel du CEGEP de Rivière-du-Loup, 21 novembre 1973, p. 1.

la nécessité d'évaluer la pédagogie. Des solutions véritables sont proposées:

- l'élaboration d'instruments d'évaluation de l'enseignement au niveau provincial (2);
- l'évaluation par des conseillers de recherche de l'institution, indépendants de l'administration (1);
- des rencontres entre départements d'un collège puis entre collèges pour évaluer l'enseignement (1).

2.3 Compartimentation des apprentissages

Il semblerait d'après les mémoires reçus que l'étudiant aurait de la difficulté à intégrer l'apprentissage à cause d'une trop grande fragmentation des apprentissages et que l'approche actuelle par contenu de matières encouragerait la compartimentation (2 avis).

Deux solutions sont proposées, soient: des périodes d'apprentissage intensif pendant une période de sept à dix jours consécutifs (1); un apprentissage multidisciplinaire et un enseignement interdisciplinaire (1).

2.4 Méthodes pédagogiques

Face aux méthodes pédagogiques, les réactions sont très diversifiées. Quatre mémoires affirment qu'on a renouvelé les méthodes pédagogiques, ou du moins qu'un grand effort a été fait en ce sens. Un mémoire souligne la satisfaction des étudiants face aux méthodes d'enseignement présentement utilisées dans les CEGEP. Deux mémoires avancent que les nouvelles méthodes pédagogiques manquent de rigueur et d'ordre et qu'elles favorisent en fin de compte la simple médiocrité. Selon un interlocuteur, il existe une grande liberté au niveau des méthodes pédagogiques. Selon un autre interlocuteur, "les méthodes pédagogiques ont changé trop rapidement... la pédagogie est peu stable... l'enseignement se donne sans préoccupation de rendement". (1)

---

(1) Etat et besoins de l'enseignement collégial, Association féminine d'éducation et d'action sociale, janvier 1974, p. 26.

Deux mémoires soutiennent qu'on a renouvelé pour renouveler sans s'assurer de la pertinence des méthodes nouvelles.

Quant aux solutions, elles sont également diversifiées:

- intensifier l'effort fait dans le domaine du renouveau pédagogique (7);
- une plus grande flexibilité des méthodes d'enseignement (2);
- mettre en application de nouvelles méthodes pédagogiques qui inciteraient les étudiants à plus de créativité et de participation (2);
- adopter des techniques pédagogiques non-directives (1);
- axer la pédagogie sur les méthodes d'apprentissage (1).

2.5 Expériences pédagogiques

Selon deux mémoires, il existe au CEGEP une grande liberté d'expérimentation. Cependant trois mémoires soulignent qu'il y a peu d'expériences ou de recherches pédagogiques en cours. Un mémoire souligne également le manque de sérieux des recherches. D'autre part, on propose:

- de favoriser la recherche en pédagogie (2);
- de favoriser les projets de recherche locaux (2);
- d'intégrer toutes expériences pédagogiques tentées dans les collèges dans les Cahiers de la DIGEC (1);
- de vulgariser et de publier toutes les recherches en cours (1);
- de recruter des professeurs compétents pour faire la recherche (1).

2.6 Théorie et pratique

On remarque une absence de relation entre théorie et pratique, conçu et vécu: l'enseignement au CEGEP ne colle

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

pas à la réalité (11 opinions). Deux mémoires soulignent la déficience des stages et des travaux pratiques. De plus, il apparaît que la reconnaissance des parascolaires comme expérience d'apprentissage valable est encore très peu fréquente au CEGEP (1).

Pour remédier à cette absence de pratique, on propose à plusieurs reprises d'intégrer la pratique dans le milieu du travail à l'intérieur des cours. Le stage est considéré comme un élément essentiel de formation et de socialisation. Il faut à tout prix relier les cours à la réalité, allier la théorie et la pratique (32 avis). On souhaite également que les parascolaires, les expériences de vie et de travail, toutes activités susceptibles de constituer des expériences d'apprentissage vitales pour l'étudiant, soient créditées (13). On juge qu'il serait bon pour le renouveau pédagogique de mettre en place de vrais mécanismes de participation avec l'industrie (7). On propose également:

- d'appliquer au niveau CEGEP l'enseignement coopératif, l'alternance stages-cours (4);
- d'établir des cours constitués de contacts directs avec l'environnement et de mixer ainsi théorie et vécu (4);
- de remplacer des cours par des stages, enlever un peu de place à la théorie (3);
- reconnaître les stages comme expériences de travail (7);
- constituer un milieu d'étude qui se rapprocherait d'un milieu de vie (1).

> "Finalement, il faut (et cela les étudiants le réclament à juste titre) éduquer dans et par la vie (...). En réalité, notre société se doit d'en finir avec la mise au ban de la jeunesse. La logique interne de la révolution scientifique et technique ouvre la perspective de l'abolition de la séparation antérieure entre la période de la vie consacrée à l'acquisition des

connaissances et la période consécutive de leur utilisation. Mieux encore: l'enseignement ne doit plus être une simple préparation à la vie, mais en devenir une partie intégrante". (1)

3 - FACTEURS AYANT DEFAVORISE LA PEDAGOGIE ET SOLUTIONS PROPOSEES

3.1 Individualisation de la vie pédagogique

On constate une vie pédagogique individualisée dans les CEGEP. On ne partage pas ses expériences. Au niveau provincial, il n'y a pas de concertation ou de plan de développement intégré concernant l'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques. On déplore un manque d'unité de pensée pédagogique dans le réseau (4 opinions en ce sens).

Pour remédier à cette lacune, on propose:

- la création d'un organisme qui recueillerait au niveau de tous les collèges les informations relatives aux expériences pédagogiques et qui verrait à la diffusion de ces informations (2);
- des rencontres disciplinaires présidées par des personnes-ressources en la matière (1);
- des rencontres provinciales entre les différents groupes de matières (1);
- le développement de la collaboration des professeurs entre eux afin qu'il y ait plus d'unité dans les matières enseignées (1).

3.2 Norme 1/15

Un mémoire laisse entendre que la norme 1/15 permettrait de nouvelles expériences pédagogiques, mais il semble que cet avis soit plutôt contesté. Sept mémoires affirment le contraire, deux que la norme est tout simplement

---

(1) Ecole et société, continuité ou rupture? Les attentes de la société à l'égard de l'enseignement collégial, Roseline Cleaver, Claude Laflamme, Richard Lefrançois, Jacques Plamondon, Université de Sherbrooke, recherche présentée au C.S.E., juin 1974, pp. 97-98.

anti-pédagogique et un qu'elle est inacceptable car la qualité de la pédagogie diminue. Deux mémoires admettent cependant qu'elle a une efficacité administrative.

En termes de solution, on souhaite un changement de la norme en tenant compte des besoins particuliers de chaque discipline et de chaque institution, en fait une norme plus réaliste et plus souple (25 recommandations). Une seule intervention demande la disparition de la norme.

3.3 Rythme d'apprentissage

A deux reprises, l'on constate qu'actuellement, le système ne tient pas compte du rythme d'apprentissage des étudiants alors que dix-huit interventions tiennent pour essentiel le respect du rythme individuel d'apprentissage car toute réduction à la moyenne est un blocage au développement personnel.

On propose comme moyens concrets d'assurer la réalisation du principe d'apprentissage selon la variabilité des rythmes:

- de permettre à l'étudiant de prendre le temps qui lui est nécessaire pour faire son cours collégial (3);
- d'instaurer une authentique aide pédagogique individuelle qui ne serait pas réduite à de simples considérations techniques (2);
- de dispenser l'enseignement au moyen de procédés techniques que chacun pourrait régler à son propre rythme (1);
- d'assouplir la notion de session (1).

3.4 Ressources

On constate un manque de matériel didactique et de ressources matérielles. Les budgets alloués aux collèges ne permettent pas l'utilisation de l'audio-visuel ou toute autre forme d'apprentissage un peu plus axée sur la démarche de l'étudiant (2 avis). Il semblerait qu'on aurait la latitude pour faire preuve d'initiative mais qu'il y ait un

manque de moyens pour la réalisation des projets (3). Les ressources matérielles ne sont pas conçues en fonction du s'éduquant mais en fonction du type d'enseignement traditionnel (1).

On suggère:

- de faire croître les budgets de fonctionnement proportionnellement aux augmentations des coûts pour répondre aux exigences de la pédagogie moderne (4);

- d'accorder aux collèges les ressources matérielles, physiques, humaines et financières requises pour favoriser l'activité éducative, les activités d'apprentissage, la vocation sociale des collèges (1);

- que le ministère vote un budget et qu'il laisse le CEGEP l'administrer librement (7).

3.5 Horaire

L'horaire est trop lourd, inhumain, il ne permet pas à l'étudiant d'adopter un rythme régulier (8 opinions). On propose donc d'avoir une meilleure répartition des heures de cours (4), des horaires plus humains (2), plus réguliers (1), plus souples (1).

3.6 Autres facteurs

Les groupes hétérogènes empêchent une pédagogie adaptée à chaque concentration. L'étudiant en minorité est soumis au choix d'un contenu de cours de la concentration majoritaire, ce qui rend l'apprentissage moins efficace (1). On recommande donc un regroupement par programme, ce qui permettrait aux étudiants de partager plus facilement des intérêts académiques et professionnels (2).

Dans l'élaboration de son travail, l'étudiant doit faire abstraction de sa pensée, de sa conception des valeurs car il est conditionné par le pouvoir du professeur. Les rapports humains sont encore du type dominant-dominé (2). Il serait souhaitable que le professeur accepte de démystifier son pouvoir en le partageant (1).

Il existe un manque de coordination dans la distribution des travaux (2). On demande une répartition équitable du travail de l'étudiant. On pourrait former un groupe de professeurs chargés d'équilibrer la proportion des travaux demandés aux étudiants (2).

La surcharge des professeurs ne leur permet pas de se consacrer à de nouvelles expériences pédagogiques et constitue un obstacle à la personnalisation de l'enseignement (3). Afin de pallier à cette situation, on suggère de dégager les professeurs au niveau de l'enseignement (1).

Les locaux dans lesquels les collègues ont à organiser la pédagogie ne sont pas adéquats (1). On propose d'aménager un milieu d'apprentissage décloisonné (1). Il faudrait des ententes de base au plan provincial quant au minimum de facilités en termes d'espace et de locaux nécessaires pour améliorer la pédagogie (1).

4 - INSTRUMENTS PEDAGOGIQUES

4.1 Cours magistral

Le cours magistral demeure la formule privilégiée; l'apprentissage dirigé est donc la formule qui prévaut actuellement (5 avis). Il semblerait que l'étudiant trouve une si grande sécurité qu'il est porté à préférer l'enseignement magistral au travail individuel de recherche ou à l'auto-éducation (2). Cependant un mémoire souligne que les cours sous forme de séminaires ou de discussions de groupe sont fréquents et sont une amélioration sur le cours magistral. Cependant c'est un cheminement lent et laborieux et il ne faudrait pas que tous les cours prennent cette forme.

Un interlocuteur propose l'abolition pure et simple du cours magistral. Un autre suggère que l'on fasse plus d'efforts pour sortir de cet instrument pédagogique. Un troisième souligne qu'il serait nécessaire de repenser radicalement l'enseignement de type traditionnel comme unique instrument de formation. Cependant deux mémoires se portent en faveur du cours magistral, l'un parce que, lorsque bien structuré, il est plus sécurisant, le second parce qu'il juge inutile de pratiquer l'auto-apprentissage dans le cas des sciences exactes qui constituent l'acquis objectif des connaissances humaines.

4.2 Multidisciplinarité

La multidisciplinarité n'existe pas dans les CEGEP. Elle est impossible à cause du manque de temps (1 avis).

On propose donc de favoriser davantage le travail multidisciplinaire entre autres en favorisant un cadre méthodologique privilégiant les approches multidisciplinaires et en intégrant les projets interdisciplinaires dans les Cahiers de l'enseignement collégial (8). Donc on insiste sur la valeur et la nécessité de l'interdisciplinarité pour l'étudiant du niveau collégial.

> "Conçue comme "cohérence" et "collaboration", l'interdisciplinarité peut devenir le meilleur service rendu à l'étudiant en fonction même de l'unité et de l'intégration de sa formation collégiale, de sa vie, intellectuelle et de sa personnalité". (1)

4.3 Utilisation des services techniques

Le CEGEP offre des services d'ordre technique, par exemple un service de bibliothèque et d'équipement audio-visuel. Un mémoire soutient que la majorité du corps professoral ne fréquente jamais la bibliothèque, qu'il ne l'utilise guère comme moyen d'apprentissage de l'étudiant et souhaiterait une utilisation plus grande de ce moyen.

Quant à l'audio-visuel, trois mémoires affirment qu'il y a présentement une utilisation fréquente de nouveaux appareils et de nouvelles méthodes et cela rendu possible par l'approbation de la DIGEC et du CEGEP. Un mémoire souligne cependant que l'audio-visuel n'a pas trouvé sa vraie place dans le collège et un autre dit qu'il y a très peu de documents prêts à être utilisés en audio-visuel, comme outils pédagogiques. De plus, l'audio-visuel n'est qu'un instrument de redondance servant à illustrer les cours. On considère trop les moyens audio-visuels dans une optique mécaniste de l'éducation (1). La force de l'audio-visuel, quant à la capacité de rétention de l'étudiant est beaucoup plus grande que celle du seul son ou de la seule image (1). Il semblerait également qu'on ait beaucoup de matériel mais pas assez de personnel et pas assez de temps pour faire le travail (1).

---

(1) L'enseignement collégial de la philosophie, Jean Proulx, 11 janvier 1974, p. 32.

On propose donc:

- d'intensifier l'audio-visuel comme lieu d'apprentissage (5);

- d'accorder les ressources nécessaires pour avoir un service prêt à répondre aux exigences de la pédagogie moderne (5);

- de faire de l'animation auprès des enseignants et des étudiants qui ont besoin d'apprendre la grammaire de ces techniques modernes (3);

- de former des techniciens qui assistent au point de vue technique les professeurs dans l'élaboration de leurs cours (1);

- de s'ouvrir à ce nouveau moyen qui permet d'appréhender en profondeur certaines dimensions de la réalité et de les réinventer dans la perspective d'une libération de l'imagination et de la créativité (1).

4.4 Autres instruments pédagogiques

Plusieurs autres instruments pédagogiques sont proposés en vue de l'amélioration de la pédagogie:

- favoriser le travail par équipes, cellules ou petites unités (4);

- utilisation de la télévision (3);

- utilisation des techniques d'animation (3);

- utilisation du concept de projet comme base de la définition des contenus de cours (3);

- amener l'étudiant à chercher l'information en dehors des cours (3);

- encourager les débats, le pluralisme des idées, les échanges (2);

- revaloriser le travail manuel afin de rapprocher les techniciens et les autres catégories de travailleurs (2);

- création du tutorat (1);

- utilisation de l'ordinateur (1);

- utiliser les méthodes de l'Open College (1);

- favoriser les "situations d'apprentissage" (1).

5 - ADMINISTRATION DE LA PEDAGOGIE

5.1 Administration

On constate que la pédagogie est défavorisée face à l'administration. On affirme même que la pédagogie est au service de l'administration (5 avis). On dénonce également la tendance centralisatrice du ministère de l'Education dans le domaine de la pédagogie: les cadres imposés sont trop rigides et le collège n'a pas d'autonomie (6). De plus, on souligne le manque de support du CEGEP pour les initiatives pédagogiques (1), la carence des relations DIGEC-CEGEP d'où incompréhension réciproque (1), et le non-vouloir de la part de la DIGEC de modifier les normes reliées à l'administration pédagogique pour satisfaire les besoins particuliers de quelques CEGEP (1).

D'autre part, on recommande d'accorder au CEGEP une autonomie pédagogique locale, i.e. permettre à chaque CEGEP d'élaborer ses propres mécanismes pédagogiques, donc une décentralisation nécessaire (13). On accorde cependant de l'importance à une certaine coordination au niveau provincial ou régional (4).

Certains mémoires demeurent vagues dans leurs recommandations: on souhaite que l'administration soit au service de la pédagogie (6). Certains autres sont très précis: ils demandent l'autonomie locale au niveau du contenu de cours (2) ou des méthodes d'enseignement (1), ou encore que l'autonomie soit donnée au collège en termes d'objectifs particuliers que celui-ci voudra suivre (1).

On suggère également que le collège participe à l'élaboration des normes administratives du système (1) et que les normes soient adaptées aux besoins du milieu (1).

On recommande la mise sur pied d'un régime de cogestion pédagogique où l'étudiant décidera avec les autorités concernées, soit le professeur et le département, des objectifs des cours et des modes d'apprentissage qu'il lui serait préférable de suivre, ce qui implique la mise sur pied de mécanismes effectifs où les contenus de cours sont revus et adaptés de façon continue (16 avis).

Au niveau régional, on souligne que la régionalisation de type fusion fait oublier les vrais problèmes pédagogiques (1) et que les services de l'enseignement ne tirent aucun profit de la régionalisation car chacun des campus est original quant à ses enseignements et à sa structure pédagogique (1). On propose en outre:

- en termes d'expérimentation pédagogique, que chaque campus puisse présenter directement à la DIGEC ses projets sans subir un premier filtrage biaisé au niveau régional (1);

- que l'administration de la pédagogie soit laissée dans les campus et qu'à cet effet le Bill 21 soit amendé de façon à permettre le rapatriement de la fonction du D.S.P. au niveau des campus de même que l'existence de commissions pédagogiques de campus (1).

5.2 Structures pédagogiques

Présentement, les structures pédagogiques sont inaptes à percevoir et à favoriser les initiatives des étudiants à l'intérieur de leurs cours (1) et dans la tête des étudiants, tout ce qui est contraignant s'identifie aux services pédagogiques et tout ce qui est agréable se rattache aux services aux étudiants (1).

Il s'agirait donc:

- d'intégrer les services pédagogiques et les services aux étudiants ou du moins qu'ils se resituent conjointement (7);

- d'utiliser davantage les services aux étudiants pour diverses expériences (3);

- de séparer les structures pédagogiques du général et du professionnel (2);

- de ne pas séparer les structures pédagogiques du général et du professionnel (1);

- de repenser les finalités et les infrastructures en vigueur (1)

5.3 Département, module et section

La structure du département ne peut remplir un rôle efficace d'organisation de la vie pédagogique et n'est pas capable de rencontrer les problèmes étudiants (1 avis). On reconnaît cependant un certain dynamisme au département (1).

Le CEGEP de Jonquière a fait l'expérience de la section qui est le "regroupement des étudiants d'une même orientation ou d'orientations connexes, sous la "responsabilité" d'un enseignant choisi parmi les professeurs de la spécialité ou de la concentration". (1) Ses buts sont d'ordre pédagogique et son objectif principal est d'aider l'étudiant dans son cheminement à l'intérieur de son programme. Section et module ne sont pas synonymes car le module est un regroupement d'étudiants et de professeurs. Le département et la section sont deux structures distinctes qui poursuivent des objectifs propres, mais qui sont complémentaires . L'expérience semble avoir été très satisfaisante.

Afin d'améliorer la pédagogie, on propose:

- de favoriser la création de modules (4);

- de conserver le type de structure de fonctionnement du département parce que c'est le seul endroit dans le collège où l'administration ne domine pas la pédagogie (1);

- d'organiser le département non en fonction des professeurs d'une même discipline, mais en fonction des étudiants d'un même programme ou d'un programme semblable (1);

---

(1) La section au campus de Jonquière, Asselin, Pierre-Paul, Reid Charles, mai 1974, p. 3

- d'organiser des départements qui regrouperaient les enseignants selon les disciplines (1);

- de donner au département une partie de la gérance du budget total (1);

- d'augmenter la responsabilité du département (1);

- de favoriser le fonctionnement par modules et départements. Administrativement, les enseignants appartiendraient à un département mais pédagogiquement, ils appartiendraient à un module (1).

5.4 Régime pédagogique

Tandis qu'une intervention juge satisfaisant le présent régime pédagogique, la majorité des interventions le qualifie d'inadéquat. En effet, le régime pédagogique actuel est un obstacle important aux tentatives de renouveau pédagogique (3). Il ne permet pas, sans tricher, d'éviter des pertes de temps et d'énergie dans l'application d'apprentissages valables (1). De plus, il a biaisé la notion d'apprentissage en rétrécissant sa portée (2) et il n'a pas été fait en fonction de l'apprentissage de l'étudiant (2).

On demande:

- de bâtir un régime pédagogique en fonction d'une infinité de types de personnes en cause, donc très souple tant pour l'étudiant que pour le collège (4);

- d'enlever le joug du régime pédagogique (1);

- d'élaborer un régime pédagogique permettant le développement de la créativité, de la responsabilité et de la pensée personnelle chez l'étudiant (1);

- d'adapter le régime pédagogique afin de favoriser l'alternance et la concomittance des études et des expériences de vie et de travail (1).

5.5 Commission pédagogique

Plusieurs propositions ont été faites à propos de la Commission pédagogique. Nous regroupons ici celles qui

ont été élaborées strictement en vue de l'amélioration de la pédagogie:

- donner plus de pouvoir décisionnel à la Commission pédagogique (4);
- spécifier le rôle précis de la Commission pédagogique (2);
- réévaluer le rôle de la Commission pédagogique afin qu'elle s'identifie aux objectifs pédagogiques (2);
- mandater la Commission pédagogique et les services pédagogiques comme agents de changement (1).

CHAPITRE VII

L'EVALUATION DE L'ETUDIANT

1 - CONSTATATIONS GENERALES

L'on ne tiendra compte ici que de la prospective, la consultation ayant très peu apporté en termes d'un bilan de l'évaluation des étudiants du collégial.

L'on fera tout au long la distinction entre les recommandations faites pour l'évaluation à l'éducation régulière et celles faites pour l'évaluation à l'éducation des adultes.

Education régulière

Il semble que globalement, l'on ne met pas en doute la nécessité de l'évaluation: à trois reprises l'on souligne l'importance de conserver l'évaluation sous quelle que forme que ce soit alors que deux fois l'on demande cependant que soit revisé le mode actuel d'évaluation.

Plus précisément, il est recommandé à une couple de reprises que l'on maintienne les principes traditionnels d'évaluation alors qu'une fois, l'on va même jusqu'à demander que l'on revienne à des modes d'évaluation plus rigides. Par ailleurs, deux groupes d'étudiants voudraient que l'étudiant puisse choisir les modes d'évaluation qui leur conviennent.

Enfin, près de dix opinions vont dans le sens d'une évaluation tenant compte à la fois des connaissances acquises et du développement personnel de l'étudiant.

> "L'évaluation ne doit pas être un mécanisme rigide, simpliste et aveugle. L'étudiant est une réalité complexe dont toutes les composantes s'interpénètrent et s'interinfluencent. On ne peut juger d'une de ses parties sans tenir compte des autres...
>
> ... Une application plus souple, plus compréhensive, plus intelligente de l'évaluation pourrait diminuer ces cas d'élimination ou d'abandon". (1)

---

(1) Rapport du département de français du collège de Sainte-Foy au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, 20 décembre 1973, p. 11.

Education des adultes

Globalement, une dizaine d'intervenants considèrent nécessaire d'évaluer les connaissances de l'adulte. Sept autres émettent le souhait qu'il se fasse des recherches pour trouver des moyens d'évaluation efficaces des connaissances de l'adulte.

2 - LES MODES D'EVALUATION

Le tableau VII-A résume les diverses positions face aux modes possibles d'évaluation des étudiants réguliers et adultes.

TABLEAU VII-A

PRISES DE POSITION FACE AUX MODES POSSIBLES D'EVALUATION

SECTEURS ET PRISES DE POSITION / MODES D'EVALUATION	EDUCATION REGULIERE		EDUCATION DES ADULTES	
	POUR	CONTRE	POUR	CONTRE
Evaluation continue	7	1	2	-
Auto-évaluation	9	2	4	2
Co-évaluation	12	1	1	-

Il apparaît que pour le secteur régulier, on donne une légère préférence à la co-évaluation alors que pour l'éducation des adultes, on privilégie quelque peu l'auto-évaluation.

3 - LES ACTIVITES PARASCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES

Education régulière

En ce qui concerne les activités parascolaires, près de trente opinions semblent en favoriser la reconnaissance au niveau des crédits alors qu'une seule s'y oppose.

Plus particulièrement, l'on voudrait que l'on crédite la participation aux activités étudiantes (3 opinions), la participation aux divers organismes du collège (3 opinions), et les parascolaires en éducation physique (2 opinions).

L'on souligne toutefois qu'il faudra que la Commission pédagogique ou le département ou le professeur jugent d'abord de la valeur des parascolaires que l'on veut faire créditer (4 opinions). Il est de plus important que soient évaluées les dites activités (3 opinions).

De même, une trentaine d'intervenants préconisent la créditation des expériences hors école alors qu'un seul y fait obstacle.

Les différentes expériences à créditer seraient le travail d'été, le travail à temps partiel durant l'année scolaire, la participation à diverses activités du milieu, les expériences de recherche, les voyages...

Ladite créditation pourrait se faire par une entente entre l'étudiant et le professeur, et possiblement au niveau des cours complémentaires.

L'on recommande à deux reprises d'accorder aux collèges qui le désirent la liberté d'expérimenter une telle reconnaissance des expériences hors école alors qu'une autre fois l'on souhaite la mise sur pied de projets-pilote à cet effet.

Enfin, l'on reconnaît aussi la nécessité d'évaluer les expériences créditées (5 opinions en ce sens) mais l'on se dit conscient des problèmes que causera une telle évaluation (3 opinions).

Education des adultes

Pour ce qui est des expériences hors école des adultes, quinze fois l'on émet le souhait que l'on reconnaisse d'une façon ou d'une autre les expériences valables. Sept autres précisent qu'il faut créditer ces expériences alors qu'un seul y fait obstacle et quatre groupes ou individus eux optent pour un système d'équivalences.

Au niveau des moyens de reconnaissance des expériences extrascolaires des adultes, l'on suggère soit des examens sans cours (2 fois), soit des entrevues (1 fois).

Au sujet de la reconnaissance de l'expérience hors école de l'adulte, voici quelques opinions émises lors de la tenue d'une table régionale:

"Création de centres de reconnaissance:

- remet en question le système de l'école qui estampille l'expérience acquise: nécessité de décentraliser dans ce domaine;

- suggère la création de d'autres centres de reconnaissance de l'expérience acquise:

  1) dans le domaine de la manipulation, l'évaluation devrait être laissée au milieu du travail;

  2) dans un domaine complexe (médecine, v.g.), l'évaluation devrait être laissée à des maisons d'enseignement;

  3) création d'un organisme indépendant (d'Etat) où une personne pourrait se présenter pour subir des examens;

- on pose le problème de la compétence de ces nouveaux centres de reconnaissance et on suggère qu'il y ait à ce niveau une entente entre le CEGEP et le marché du travail;

- on suggère une loi accréditant un organisme quelconque sur lequel on pourrait se fonder pour reconnaître des acquis." (1)

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 3, Education des adultes, Journée d'étude tenue au CEGEP Bois-de-Boulogne, 8 avril 1974, pp. 2-3.

4 - LES DIVERS MOYENS D'EVALUATION

Education régulière

Près d'une dizaine d'avis donnent la préférence à une évaluation concentrée sur les travaux personnels de recherche de l'étudiant.

Quant aux examens, 4 fois l'on suggère de les garder, une fois on demande de leur accorder moins d'importance alors qu'une autre fois, l'on suggère de les abolir. L'on demande aussi qu'il n'y ait plus d'examen final (2 opinions), et que les examens ne soient pas donnés à date fixe (1 opinion).

Pour ce qui est du système de notation, cinq intervenants recommandent qu'on l'abolisse, deux veulent qu'il soit conservé alors qu'un autre suggère qu'on lui accorde moins d'importance.

Par ailleurs, il est demandé que soit créée une norme provinciale d'évaluation (4 opinions).

Enfin, l'on propose une fois la créditation de stages et une autre fois que soit donnée à l'étudiant la possibilité de contester l'évaluation reçue.

Education des adultes

Seulement ici quelques opinions concernant les examens. L'on demande à deux reprises que ceux-ci soient répartis sur toute l'année, aussi à deux reprises que l'étudiant passe l'examen quand il est prêt à le faire et à une reprise que l'on abolisse les examens de fin de session.

CHAPITRE VIII

LES ENSEIGNANTS

1 - LA TACHE D'ENSEIGNEMENT ET SON EVALUATION

1.1 Compétence dans l'acte pédagogique

1.1.1 Compétence et comportement du professeur

Les avis catégoriques sur la compétence de l'enseignant sont à quatre contre trois favorables à ce dernier.

Quelques autres jugements plus nuancés reprochent à certains professeurs leur absence de dynamisme, de motivation, leur laisser-aller, leur manque de sérieux.

Il semble aussi que les comportements des enseignants soient variables et difficiles à juger d'un bloc.

> "On distingue deux types de professeurs:
>
> 1° le traditionnel, le paternaliste, celui qui forme au moule de la société;
>
> 2° celui qui se sert de ses expériences et aide l'étudiant à apprendre". (1)

1.1.2 Les professeurs et les méthodes pédagogiques utilisées

L'on fait à quinze reprises divers reproches aux enseignants du collégial quant à leur qualité de pédagogues.

L'on constate entre autres que ceux-ci ont de la difficulté à transmettre leurs connaissances aux étudiants. Ils en sont encore aux méthodes traditionnelles, utilisent peu le matériel audio-visuel et ne jouent pas assez le rôle d'animateurs auprès des étudiants. Ils manquent de créativité.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 4, L'étudiant et la pédagogie collégiale, Journée d'étude tenue au collège de Joliette, 5 avril 1974, p. 2.

Par ailleurs, il est noté une fois que leur style d'enseignement est trop libre...

1.1.3 Les obstacles à l'exécution de la tâche des enseignants

Les quelques tentatives d'explication de la non-réalisation de la tâche d'enseignement s'arrêtent au blocage amené par le système d'éducation en ses divers éléments.

L'on soulève que l'enseignant est trop encarcané dans diverses normes et structures (v.g. régime pédagogique), qu'il perd trop de temps à administrer, qu'il doit cumuler trop de tâches...

> "Les professeurs ont tellement à faire pour répondre à toutes les tâches, qu'il ne leur reste que peu de temps et d'énergie pour établir le dialogue entre eux et leurs élèves". (1)

1.1.4 Besoin de professeurs qualifiés

De diverses sources, on nous répète plus de vingt fois que le système d'enseignement collégial a besoin d'enseignants compétents.

Ces derniers doivent avoir une solide formation pédagogique, ils doivent posséder leur discipline en profondeur et avoir le recul nécessaire à une transmission objective de leurs connaissances.

Les professeurs doivent être disponibles, capables de saisir les attentes des étudiants. Ils doivent aussi être créateurs et capables de s'adapter aux diverses situations d'enseignement.

---

(1) Bilan CEGEP, Fédération des Associations de Parents des CEGEP du Québec, 12 décembre 1973, p. 9.

1.1.5 Rôle et tâche de l'enseignant

Les opinions recueillies sur l'orientation de la tâche d'enseignement au collégial vont presque unanimement dans le sens de l'animation. Le professeur doit être d'abord un guide, un conseiller, une personne-ressource auprès de l'étudiant. Il fournit les instruments de base et laisse évoluer l'étudiant.

> "Le CEGEP de l'avenir aura beaucoup moins besoin de professeurs, d'enseignants, que d'animateurs pédagogiques". (1)

1.1.6 Les conditions de travail favorisant l'acte pédagogique

Conséquemment à un critique du système d'enseignement en termes de blocage à l'acte éducatif, l'on demande à quelques reprises que soient créées des conditions administratives libérant l'enseignant, lui permettant de se consacrer à son enseignement.

L'on recommande de libérer le professeur d'un cumul de tâches, de lui laisser davantage de temps et de liberté pour réaliser son rôle d'enseignant.

1.2 La relation maître/élève

1.2.1 Etat actuel de cette relation

Il semble que, de façon générale (une vingtaine d'avis), l'enseignant ne réussisse pas entièrement à établir le contact attendu avec l'étudiant.

On nous dit au moins à trois reprises qu'il n'existe aucune relation entre le professeur et l'étudiant

---

(1) Mémoire de huit animateurs de pastorale, 17 décembre 1973, p. 10.

et quelques autres fois que cette relation est difficile à établir, que le système favorise peu le contact professeur-élève, que les enseignants sont peu disponibles.

Il apparaît toutefois que la communication varie d'un secteur à l'autre, d'un collège à l'autre. Aussi, l'on nous dit quelques fois que ladite communication est plus facile au secteur professionnel, dans les programmes de sciences humaines, dans les collèges de petite dimension...

1.2.2 Facteurs nuisant à cette relation

L'on impute tantôt au système, tantôt à l'enseignant l'absence de contacts professeurs-étudiants.

Le système d'éducation de par ses structures, son gigantisme, les tâches imposées à l'enseignant défavorise la relation maître-élève (une dizaine d'avis en ce sens).

> "Le professeur est surchargé de travail, cours théoriques, laboratoires de soin, cliniques, évaluation continuelle de l'étudiantes, ceci ne nous aide pas à améliorer notre méthode d'aide à l'étudiant, nous répondons au plus pressé, c'est tout". (1)

Les enseignants eux-mêmes paraissent parfois peu intéressés à rejoindre l'étudiant; ils ne font pas l'effort pour susciter la communication (quelque cinq opinions).

1.2.3 Importance de la relation maître-élève

Cinq fois l'on souligne la nécessité d'une telle relation, trois fois l'on souhaite que ladite relation soit facilitée alors qu'une opinion semble nier l'importance de celle-ci.

---

(1) Mémoire, Les objectifs de l'enseignement collégial en rapport avec la norme 1/15 et l'option "Techniques infirmières", CEGEP régional Bourgchemin, campus Sorel-Tracy, 20 décembre 1973, p. 6.

1.2.4 Moyens d'améliorer cette relation

Il semble que ce soit surtout au niveau des structures que puisse s'opérer le changement.

Une dizaine de groupes ou individus considèrent que la relation maître-élève serait favorisée par un meilleur encadrement pédagogique. Ainsi l'opinion d'un enseignant:

> "Il faut mettre en place des structures pédagogiques favorisant cette sorte d'éducation. Par exemple: regrouper les professeurs par programmes au lieu de les regrouper par départements". (1)

Pour quelques autres, il faut réduire les groupes d'étudiants et possiblement instaurer le système de tutorat. Certains croient qu'un meilleur aménagement physique (v.g. salles de rencontre) favoriserait la communication.

D'autre part, l'on attend aussi des changements d'attitudes de la part des enseignants. L'on voudrait que ceux-ci se montrent davantage intéressés à rencontrer les étudiants (10 avis) et jouent davantage un rôle d'animateurs (4 avis).

Il faudrait aussi, selon un étudiant, que l'étudiant prenne certaines initiatives au plan contacts avec les enseignants.

1.3 Evaluation des enseignants et de l'enseignement

Si l'on nous dit seulement quelques fois que, de façon générale, l'évaluation des professeurs et des cours se fait peu ou mal, il est proposé près d'une vingtaine de moyens pour assurer ladite évaluation.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 4, Etudiant et la pédagogie collégiale, Journée d'étude tenue au CEGEP de Rimouski, 26 avril 1974, p. 2.

1.3.1 Evaluation des professeurs

Globalement, cinq opinions favorisent l'existence d'une telle évaluation, une autre s'y dit favorable si l'on exclut l'aspect punitif à une telle évaluation et une dernière s'y oppose totalement.

Quant à la forme d'évaluation, cinq fois il nous est proposé qu'elle se fasse au niveau des professeurs et étudiants, soit de façon conjointe, soit par l'étudiant seul, soit encore au moyen de test PERÇPE.

D'autres (une dizaine) privilégient une évaluation faite uniquement par les enseignants, soit l'auto-évaluation ou encore un jugement au niveau d'un groupe d'enseignants.

Il est aussi proposé que les enseignants soient évalués au niveau du département (2 fois) ou encore de façon uniforme au plan provincial (3 fois).

1.3.2 Evaluation de l'enseignement

Quelque huit intervenants insistent sur la nécessité d'évaluer la qualité de l'enseignement offert dans les collèges, de voir si les objectifs donnés à l'enseignement collégial ont été atteints.

Un cadre suggère par exemple:

> "Evaluer séparément la pédagogie et l'administration dans une optique corrective.
>
> L'acte pédagogique serait évalué par des conseillers du centre de recherche local, lequel serait indépendant de l'administration.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

> L'acte administratif serait évalué par une personne de l'extérieur au courant du système, une analyse par le biais de la DIGEC serait possible". (1)

2 - LES CONDITIONS DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT AU NIVEAU COLLEGIAL

2.1 La norme 1/15

De façon globale, en termes de bilan, il est dit une fois que la norme 1/15 est valable alors que plus de cinquante critiques ont été formulées quant aux effets néfastes de cette norme.

Près de quinze intervenants constatent l'impact négatif de la norme 1/15 sur le secteur professionnel.

> "La norme un professeur par quinze étudiants produit des situations injustes et non défendables. Des collèges à forte proportion d'enseignement général donnent à leurs professeurs douze périodes d'enseignement par semaine alors que les collèges à forte proportion d'enseignement professionnel doivent exiger de leurs professeurs seize et même vingt périodes d'enseignement par semaine". (2)

Deux autres sont d'avis que cette norme nuit aussi au secteur général.

Dix autres, eux, constatent que ladite norme est de valeur inégale d'un secteur à l'autre, qu'elle ne peut s'appliquer à la fois au général et au professionnel, qu'elle cause des disproportions dans les collèges à vocation plus professionnelle...

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 4, Etudiants et la pédagogie collégiale, Journée d'étude tenue au CEGEP de Rivière-du-Loup, 25 avril 1974, p. 2.

(2) Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par le Conseil d'administration du collège de la Gaspésie, 30 novembre 1973, p. 4.

Par ailleurs, à cinq reprises il nous est dit que la norme 1/15 est en soi défavorable au secteur public d'enseignement collégial.

Aussi, ladite norme est un blocage au travail des enseignants, surtout au secteur professionnel (10 avis en ce sens) et elle nuit aux relations maître-élèves (20 avis).

En termes de prospective, si l'on nous suggère trois fois de garder la norme 1/15 et six fois de l'abolir, l'ensemble des opinions (une cinquantaine) va dans le sens d'une modification de la norme.

Près de trente fois, l'on demande que soit assouplie la norme, qu'elle varie selon les secteurs ou selon les exigences des disciplines.

> "...b) Faire trois normes provinciales:
>
> 1. une norme pour les collèges presqu'entièrement professionnels;
>
> 2. une norme pour les collèges à environ 50% professionnel et 50% général;
>
> 3. une norme pour les collèges du secteur général". (1)

L'on propose aussi diverses autres normes, v.g.:

- 1/8 (2 fois)
- 1/10 (1 fois)
- 1/11 (1 fois)
- 1/20 maximum (1 fois)
- 1/6 en techniques infirmières (6 fois)

---

(1) Etude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, département de chimie, collège de Rimouski, p. 2

1/12 au professionnel (2 fois)

1/10 au professionnel (1 fois).

L'on a même fait l'étude des coûts possibles de passage de la norme 1/15 à la norme 1/10.

> "La masse salariale pour l'enseignement professionnel est donc de
>
> $$36,474 \times \frac{1}{15} \times 10,300 = \$25,045,480$$
>
> Avec une norme 1/10 cette masse salariale deviendrait:
>
> $$36,474 \times \frac{1}{10} \times 10,300 = \$37,568,220$$
>
> ce qui ferait un coût additionnel de:
>
> 37,568,220 - 25,045,480 = $12,486,266.
>
> Comme, pour cette même année, le budget de fonctionnement est de $112,769,200 (incluant 54.137,300 pour l'enseignement) l'application d'une norme 1/10 pour le secteur professionnel correspond à une moration de budget d'environ 11%". (1)

Par ailleurs, spécifiquement pour le secteur professionnel, il est recommandé d'une part que l'on assouplisse la charge de travail des enseignants (6 fois), et d'autre part que l'on engage davantage de professeurs pour ce secteur (6 fois).

2.2 Valorisation de la profession

Tous ceux qui se sont prononcés sur cet aspect considèrent comme peu valorisée la profession d'enseignant au niveau collégial.

---

(1) Un enseignement professionnel de type coopératif peut-il faire du CEGEP une unité plus cohérente? Jean-Claude Crescenty, mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts, Université de Montréal, p. 104.

Ou bien c'est la société (2 avis) ou le système d'éducation (6 avis) qui n'accordent pas assez de valeur à la fonction d'enseigner au collège.

> "Car c'est depuis la fondation des CEGEP que l'on décèle des lacunes graves qui risquent même de s'accentuer par le fait que ce personnel en place, encore jeune, risque de se désintéresser de sa tâche par suite des critiques dont on l'accable et à cause du refus généralisé de l'administration des collèges (et des universités) de la faire participer à la définition du CEGEP". (1)

Ou encore c'est l'enseignant lui-même qui a une mauvaise conception de sa profession, qui la considère comme un travail et non une vocation et qui pense davantage au salaire qu'à sa tâche d'éducateur (6 avis en ce sens).

Deux fois, l'on recommande expressément de revaloriser la profession d'enseignement au niveau collégial.

Cette revalorisation serait favorisée si l'on en arrivait à définir clairement la tâche et le statut de l'enseignant au collège (5 avis).

Deux intervenants considèrent que le MEQ a un rôle de premier plan à jouer à cet effet.

2.3 Le traitement et la classification des enseignants

2.3.1 Traitement

Bien sûr, le bilan sur le traitement des enseignants au collégial est négatif.

---

(1) Mémoire de l'Université de Sherbrooke au Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, janvier 1974, p. 14.

Il reste que seulement une dizaine d'opinions ont été émises sur le sujet.

L'on considère le salaire des enseignants du collégial, principalement ceux du secteur professionnel, comme inférieur à celui offert ailleurs au Canada ou encore partout ailleurs sur le marché du travail.

Conséquemment, l'on demande que soient augmentés les salaires des professeurs du collégial (3 avis) et surtout au secteur professionnel (3 avis).

2.3.2 Classification

Si l'on nous dit une fois que le système de classification est valable, l'on constate par ailleurs que ledit système est dysfonctionnel, surtout pour le secteur professionnel (6 avis en ce sens).

> "Le système en vigueur présentement évalue les professeurs selon les années de scolarité. Cette façon de classifier les professeurs joue contre les enseignants du secteur professionnel et les défavorise à un double point de vue. Au départ, ils ont généralement moins d'années de scolarité que leurs confrères du général... De plus, un enseignant du professionnel a beaucoup plus besoin, pour se perfectionner, de stages en usine que d'années de scolarité à l'université. Ces stages en usine ne sont pas encore reconnus comme scolarité". (1)

Les quelques rares suggestions pour améliorer le système de classification actuel vont surtout dans le sens d'une évaluation objective et uniforme de la "valeur monétaire" de chaque enseignant.

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement professionnel dans les CEGEP, cinq cadres du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean, 28 janvier 1974, pp. 6-7.

2.3.3 Autres critères d'ajustement du salaire des enseignants

L'on recueille cependant près d'une vingtaine de propositions de critères à utiliser à l'avenir pour ajuster le traitement des enseignants du collégial:

- tenir compte à la fois des années de scolarité et de l'expérience (6);
- tenir compte de l'expérience (5);
- ne plus considérer la scolarité (1);
- payer au rendement (1);
- payer à la tâche (1);
- évaluer les stages au secteur professionnel (2);
- tenir compte des disparités régionales (1);
- aussi,

> "Nous soulignons d'ailleurs la pertinence de cette recommandation de la Conférence des Recteurs et Principaux des Universités du Québec, à propos de la politique salariale des enseignants... qui devrait tenir compte du phénomène de l'offre et de la demande sur le marché du travail en particulier quand il s'agit d'enseignants qui viennent des secteurs industriel ou professionnel". (1)

2.4 La sécurité d'emploi

Alors qu'on nous dit une fois que la sécurité d'emploi défavorise l'enseignement au collège, l'on reproche près de dix fois au système d'éducation l'insécurité dans laquelle on tient les enseignants et le parachutage que l'on fait trop souvent subir à ces derniers.

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement professionnel et particulièrement des techniques physiques, soumis par le Conseil du Patronat du Québec, avril 1974, no 2, p. 9.

L'on reçoit quelques suggestions visant à assurer une certaine sécurité d'emploi aux enseignants du collégial:

- que l'on favorise le recyclage;
- que l'on forme des équipes modèles d'enseignants;
- que l'on arrête le parachutage;
- que les enseignants cessent de cumuler des emplois.

2.5 Embauche et recrutement

Si l'on affirme une fois que le niveau collégial ne connaît pas de problèmes de recrutement, l'on nous fait part près d'une quinzaine de fois de diverses lacunes sur ce plan.

L'on fait surtout état du manque de personnel qualifié au secteur professionnel de façon générale et dans diverses techniques dont l'électrotechnique, les techniques infirmières, les techniques de réadaptation... (une dizaine d'avis en ce sens).

Il est aussi difficile de recruter des enseignants compétents pour les collèges des régions excentriques (2 avis).

Quelques intervenants nous présentent les causes de ces difficultés de recrutement:

- pas de prime d'éloignement aux enseignants des régions excentriques (4 avis);
- trop d'options au secteur professionnel (1 avis);
- mauvaises conditions salariales offertes au secteur professionnel (2).

Pour remédier aux problèmes d'embauche, il est proposé à six reprises que l'on forme d'abord des comités de sélection des candidats à l'enseignement. Enfin, que soient choisis les plus compétents.

L'on suggère aussi d'offrir des conditions de travail stimulantes, capables d'attirer des enseignants de haut calibre.

Une dizaine d'interventions précisent les exigences particulières à divers secteurs en termes d'embauchage des enseignants.

> "Ici, il faudra repenser l'engagement des professeurs du soir. On devrait former des professeurs spécialement pour l'éducation permanente, pour les adultes et dans l'optique des adultes". (1)

2.6 Conventions collectives

Sur ce plan, deux avis favorables à l'action syndicale, deux autres réticents à la politisation des syndicats et un autre déplorant la quantité d'énergie perdue à la défense des conventions de travail.

Les recommandations à ce sujet sont surtout en termes de remise aux autorités locales d'au moins une partie de la négociation de la convention collective (une dizaine d'opinions en ce sens).

L'on souhaite aussi que la tâche d'enseignement ne soit pas paralysée par la négociation de la convention des enseignants du collégial.

3 - FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

3.1 La formation des maîtres

Globalement, deux opinions favorables et dix défavorables à la formation offerte actuellement aux futurs enseignants du collégial.

---

(1) Sondage (consultation) auprès des étudiants au niveau collégial (éducation permanente) dans le cadre d'une étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial au Québec, groupe d'étudiants adultes, CEGEP de Sainte-Foy, 10 novembre 1973, p. 5.

L'on regrette le manque de formation pratique des enseignants au niveau collégial et leur faible niveau de scolarité.

L'on constate aussi que les enseignants ne sont pas préparés spécifiquement pour enseigner au collégial.

L'on voudrait que la formation des maîtres ait pour objectif de:

- donner une réelle formation pédagogique aux enseignants (2);
- donner une formation fondamentale à ceux-ci (2);
- former des spécialistes de l'enseignement collégial (2).

L'on suggère:

> "... que les instances locales se mettent en état de recherche et de créativité pour imaginer des activités de formation nouvelles plus près des exigences concrètes d'une pédagogie qui se cherche et des besoins individualisés". (1)

3.2 Le perfectionnement

Les quelques évaluations du perfectionnement des maîtres du collégial sont plutôt négatives.

L'on déplore que l'université ne réponde pas aux besoins de perfectionnement des enseignants du collégial, que les enseignants soient mal informés de ce qui se passe sur le marché du travail, que la charge de travail des enseignants soit trop lourde pour leur permettre de se perfectionner.

---

(1) La formation pédagogique continue, Rapport du Comité sur la certification et la formation des enseignants, Fédération des CEGEP, août 1973, p. 17.

Certains secteurs semblent particulièrement défavorisés sur ce plan, soit électrotechnique, activité physique et techniques infirmières.

Globalement, l'on souhaite que le système d'éducation favorise le perfectionnement des enseignants (8 avis en ce sens) et leur recyclage (7 avis).

Un professeur précise:

> "Les enseignants songent à un "in-service training", à une auto-animation, à un processus de réflexion sur leur tâche d'enseignement. Ce serait un perfectionnement informel non couronné par un diplôme". (1)

Il est aussi proposé que l'on encourage le perfectionnement par l'accréditation de celui-ci ou encore en donnant la permanence à l'enseignant. Il faut aussi que le système favorise le perfectionnement en donnant au professeur le temps requis pour le faire.

L'on insiste que soit favorisé le recyclage des enseignants du secteur professionnel (3 avis en ce sens).

> "Que soit institué, en priorité, un régime complet de perfectionnement des maîtres du secteur professionnel qui leur permette d'être qualifiés pour enseigner à tous les degrés, les diverses disciplines d'un programme conduisant au baccalauréat en technologie". (2)

Près de dix groupes ou individus recommandent pour les enseignants du professionnel, un perfectionnement en collaboration avec l'industrie.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 4, L'étudiant et la pédagogie collégiale, Journée d'étude tenue au campus de Saint-Hyacinthe, 19 avril 1974, p. 12.

(2) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement professionnel dans les CEGEP, 5 cadres du campus d. Jonquière, Collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean, 28 janvier 1974, p. 16.

3.3 Modes de perfectionnement

Diverses recommandations quant aux moyens possibles de réaliser le perfectionnement des maîtres au collégial:

- laisser le soin au collège d'organiser le perfectionnement (4);
- impliquer les universités (6);
- année sabbatique (11);
- perfectionnement sur le terrain (6);
- stages (6);
- dynamique de groupe, animation (3);
- recyclage périodique (2).

3.4 Action du MEQ

Quelque six intervenants insistent pour que le ministère de l'Education accorde les ressources nécessaires au perfectionnement des maîtres du collégial, soit sous forme de bourses ou encore de congés d'étude.

L'action du MEQ au plan de l'organisation d'un système de perfectionnement pourrait être:

- une planification en collaboration avec l'université (2);
- l'organisation de sessions intensives de perfectionnement (4);
- la créditation de stages et de cours suivis hors du système d'éducation (3).

CHAPITRE IX

LES AGENTS D'EDUCATION AUTRES QUE LES ENSEIGNANTS

1 - LES CADRES

1.1 Leur compétence

Quelques intervenants déplorent l'incompétence des administrateurs de collège, quelques-uns font état de leur valeur alors que d'autres émettent un jugement nuancé sur cette question.

Les principaux reproches adressés aux cadres sont:

- manque de sensibilité pédagogique (2);
- trop d'énergie à la production et au fonctionnement et pas assez à la qualité de la vie collégiale (1);
- manque d'imagination (1);
- trop d'autoritarisme (1).

1.2 Le rôle de l'administrateur de collège et les qualités requises pour le remplir

L'on voudrait d'une part des cadres possédant les techniques de gestion et d'administration (1 avis), mais aussi capables de dépasser le niveau administratif et de s'attarder à la qualité de la vie du collège et à la pédagogie (3 avis).

"Les administrateurs et cadres

21.1: Type d'hommes: démocratique, entre 30 et 40 ans (de par la population que nous avons assez jeune), plutôt extroverti (capacité de travail en groupe).

Compétence : meneur d'hommes, esprit de décision et capacité de déléguer des responsabilités.

Formation : diplôme de premier cycle dans l'une ou l'autre des spécialités données dans un CEGEP.

Expérience : expérience dans l'enseignement. Expérience industrielle avantageuse. Expérience comme membre des organismes publics ou sociaux.

Attitudes : être capable de se mettre à la place de l'autre. Accepter d'être contesté et être à l'écoute du milieu étudiant". (1)

1.3 Le recrutement et les conditions de travail des cadres du collégial

L'on nous dit d'une part que le personnel de cadre est insuffisant pour administrer un campus particulier et ailleurs l'on se plaint du fait que les administrateurs ne soient pas originaires du milieu où se situe le collège.

Un cadre et un enseignant font état des piètres conditions de travail offertes à l'administrateur: insécurité d'emploi, salaires peu stimulants, et conséquemment grande mobilité chez le personnel administratif des CEGEP.

Parallèlement sont faites quelques suggestions en termes de recrutement des cadres et des conditions de travail à offrir à ceux-ci:

- davantage de ressources humaines compétentes;
- politique salariale plus "motivante";
- choisir des cadres du milieu;
- choisir des cadres non issus du milieu;
- offrir une année sabbatique aux administrateurs;
- favoriser le perfectionnement.

---

(1) Rapport remis au Conseil supérieur de l'éducation par les étudiants des sciences sociales II du CEGEP de Chicoutimi, 20 décembre 1973, annexe, p. 3.

2 - LE PERSONNEL DES SERVICES PEDAGOGIQUES

2.1 L'aide pédagogique individuelle

Très peu d'opinions sur ce professionnel sinon qu'il nous est dit une fois que son rôle fait problème car on ne sait quel genre d'assistance pédagogique offrir à l'étudiant et une autre fois que les étudiants adultes aimeraient bénéficier des services de celui-ci pour les assister dans leur orientation...

2.2 La bibliothèque

Deux mémoires présentent les problèmes en ressources humaines que connaît ce service. Tout d'abord, l'on manque de bibliothécaires [illegible] bibliothécaires qualifiés. De plus, les bibliothécaires en place sont défavorisés sur le plan salarial.

A quelques reprises, l'on demande du personnel compétent et spécialisé, soit bibliothécaires de référence, catalogueurs, relieurs, responsables des services publics...

Aussi:

> "Qu'on accorde sinon la parité de traitement des bibliothécaires fédéraux, tout au moins le même traitement que leurs confrères professionnels, surtout quand ils répondent aux normes académiques requises pour occuper leur fonction". (1)

2.3 Le service de l'audio-visuel

Il semble que le principal problème pour ce service soit aussi le recrutement de personnel qualifié (4 avis en ce sens).

---

(1) Une bibliothèque en effervescence au CEGEP de Valleyfield, mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par Jean Ostiguy, Service de la bibliothèque, CEGEP de Valleyfield, décembre 1973, p. 11.

Un mémoire provenant des responsables des services de l'audio-visuel de deux collèges régionaux reconnaît la compétence du personnel en place mais fait aussi état du problème de recrutement, spécifiant que les normes d'engagement des spécialistes sont trop rigoureuses et ne permettent pas de recruter un personnel d'expérience ne possédant pas le diplôme requis.

Les principales suggestions pour améliorer le rendement des services de l'audio-visuel et de son personnel sont d'abord en termes de quantité:

> "Qu'après la période d'implantation... le minimum de personnes attachées au service soit de 5 dans les petits CEGEP...
> Dans les collèges de moyenne population (1,500 à 2,500 étudiants environ), le service audio-visuel devrait se composer d'au moins 8 personnes...
> Dans les collèges ayant une population plus considérable, que les normes actuelles qui sont: une personne par vingt professeurs... puissent être maintenues aussi longtemps qu'elles répondront aux exigences de ces collèges". (1)

Bien sûr, il faut aussi du personnel compétent (2 avis) auquel on offrira des conditions de travail et un traitement convenables (2 avis) ainsi que la possibilité de se perfectionner (3 avis).

3. LE PERSONNEL DES SERVICES AUX ETUDIANTS

3.1 L'information scolaire et professionnelle et l'orientation

Voir le chapitre X.

---

(1) L'audio-visuel au niveau collégial, par le personnel du service audio-visuel du CEGEP de Rivière-du-Loup, 21 novembre 1973, pp. 6-7.

3.2 La pastorale

Voir le chapitre V.

3.3 Le service des sports et loisirs

Très peu d'opinions sur le personnel affecté à ce service sinon par le biais de la question de conflit de rôle entre les spécialistes affectés à l'enseignement de l'éducation physique et ceux qui œuvrent au service des sports.

> "En général, le personnel affecté à l'enseignement de l'éducation physique se rapproche plus des exigences de la DGEC que le personnel travaillant à l'intérieur de la structure sportive des collèges". (1)

Il est recommandé de favoriser un recyclage intensif pour toutes les personnes impliquées dans l'animation des programmes d'activité physique.

3.4 Le service de santé

L'on nous dit dans un mémoire que les préposées au service de santé n'ont pas la compétence requise à leur fonction.

Il faudrait que celles-ci soient davantage préparées à faire l'éducation relative à l'alimentation, à l'hygiène, à la sexualité, à la planification des naissances...

4. LE RESPONSABLE DE L'INFORMATION

Nous sont présentés au cours d'une table sectorielle les principaux obstacles à la tâche de l'agent d'information œuvrant au CEGEP:

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement en matière d'activité physique au secteur collégial, par l'Association des professionnels de l'activité physique du Québec, Janvier 1974, p. 5.

"- le bill 21 n'a pas prévu le poste de responsable de l'information; le service n'est pas partie intégrante de la structure des CEGEP;

- l'agent d'information est mal perçu dans le collège par les diverses parties (l'image du "stool");

- son action fait peur à l'administration;

- il est écartelé entre les diverses forces s'opposant à l'intérieur du système;

- les structures trop étouffantes empêchent de susciter une réelle participation;

- l'action de l'agent d'information est dépendante des personnes en place, i.e. degré de sécurité ou d'insécurité du D.G....

- le responsable de l'information trop innovateur risque de perdre sa "job"". (1)

Dans son mémoire présenté au C.S.E., la Commission des responsables de l'information demande que l'on développe la compétence des personnes oeuvrant au service d'information et que l'on précise les tâches et les responsabilités de l'agent d'information afin que soit levée l'ambiguité entre le rôle d'informer et de communiquer et celui de "créer une image".

5 - LE PERSONNEL DE SOUTIEN

Un syndicat d'employés de soutien fait état des conditions de travail inacceptables pour certains de ses membres ainsi que d'une classification inadéquate.

Deux autres considèrent que le personnel de soutien est indispensable au fonctionnement du CEGEP et qu'il est très apprécié de l'étudiant.

---

(1) Tables sectorielles, compte rendu de la rencontre avec la Commission des responsables de l'information de la Fédération des CEGEP, 12 juin 1974, p. 2.

L'on demande d'une part que les employés de soutien soient d'abord traités humainement, aussi qu'ils puissent participer aux réunions de départements, aux journées pédagogiques. Surtout, l'on insiste dans trois mémoires pour que diverses formes de perfectionnement leur soient offertes, v.g., cours, stages, congés avec ou sans solde...

> "Par ordre d'importance, on pourrait définir les priorités suivantes: recyclage d'un individu à cause de changements technologiques à l'intérieur d'une institution qui obligerait l'institution à le mettre à pied, à le mettre au rancart vu que la fonction qu'il occupe présentement n'entre plus dans les tâches du collège. S'adresse aussi à l'employé qui veut acquérir un surplus de connaissances ou se perfectionner à l'intérieur de sa spécialité. Offrir la possibilité de changer de classe de travail à un employé qui en manifesterait le désir et les aptitudes'. (1)

---

(1) Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par le syndicat des employés de soutien du collège d'enseignement général et professionnel de Sainte-Foy, 12 décembre 1973, p. 10.

CHAPITRE X

L'INFORMATION ET L'ORIENTATION

1 - BILAN GENERAL EN TERMES D'INFORMATION ET D'ORIENTATION AU COLLEGIAL

1.1 L'information

Globalement, l'on constate que l'information est déficiente au collégial, tant au plan de la quantité que de la qualité (6 avis en ce sens).

> "Pourtant, compte tenu des différents spécialistes qui dispensent de l'information (conseiller d'orientation, aide pédagogique individuelle, spécialiste en information scolaire et professionnelle), compte tenu également des objectifs et de la pratique des services d'orientation au niveau collégial, il semble que l'information scolaire et professionnelle soit cause de beaucoup d'ambiguité et d'insatisfaction surtout chez les étudiants". (1)

1.2 L'orientation

Sur le plan de l'orientation, l'on a recueilli trois opinions favorables et près de vingt-cinq défavorables.

Les critiques vont d'une part au système d'orientation et à son organisation (7 fois) et surtout d'autre part aux problèmes d'orientation causés par une spécialisation hâtive qu'implique la structure actuelle du système d'éducation (23 fois).

L'on a cependant constaté que:

> "... l'orientation professionnelle telle qu'elle se réalise au collège dans le choix d'une concentration ou spécialisation semble caractérisée par une forte stabilité chez une majorité d'étudiants.

---

(1) Mémoire de la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, décembre 1973, p. 9.

La plupart disent s'être engagés dans une direction qui correspond à leurs intérêts et disent qu'il ne leur vient pas à l'esprit de la changer". (1)

2 - L'INFORMATION AU NIVEAU COLLÉGIAL

2.1 Les relations entre les niveaux secondaire et collégial en termes d'information

Voir le chapitre XVII, partie 2.

2.2 L'information au collège

L'information n'est pas assez diffusée; elle se résume à une vente de cours, elle ne satisfait pas l'ensemble des étudiants... (quelques opinions).

Au moins à sept reprises, l'on insiste sur l'importance d'une information complète et largement diffusée et l'on recommande l'amélioration du système d'information au collège.

2.3 Les relations entre le collège et l'université en termes d'information

Les deux ou trois opinions sur le sujet font état de lacunes dans l'information que l'on donne aux étudiants concernant les débouchés à l'université.

Un groupe suggère que soient organisées des visites à l'université pour les étudiants du collégial.

---

(1) Attentes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires, Léon Bernier, INRS-EDUCATION, recherche présentée au C.S.E., mai 1974, p. 46.

2.4 Les relations entre le collège et le monde du travail en termes d'information

Globalement si dans un collège donné, il n'y a pas de problèmes sur ce plan, près de dix fois l'on souligne que l'étudiant est mal informé sur les réalités du marché du travail.

L'on constate aussi que les conseillers en orientation s'arrêtent peu au marché du travail, privilégiant avant tout les goûts de l'étudiant. Une autre opinion fait état, au contraire, d'une surenchère des options offertes au CEGEP et sur le marché du travail.

Plusieurs recommandations sont faites pour que soit améliorée l'information sur le marché du travail:

- il est important de donner une information exhaustive (6);
- il faut faire des études sur le marché du travail, sur les besoins en main-d'oeuvre (3);
- que l'on organise des visites industrielles pour les étudiants et les conseillers en orientation (3);
- que l'on implique le monde du travail dans la tâche d'information des collégiens sur le marché du travail (6).

"Un représentant du Centre de Main-d'oeuvre propose de réunir à une même table les milieux d'enseignement, les Centres de Main-d'oeuvre et l'industrie afin d'éclairer l'étudiant qui fait face à la spécialisation". (1)

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 1, Etudiant et enseignement professionnel, journée d'étude tenue au collège de Gaspé, 3 mai 1974, p. 1.

3 - L'ORIENTATION AU NIVEAU COLLÉGIAL

3.1 Concept et objectif

L'orientation au collège doit avoir comme principaux objectifs, selon les diverses opinions recueillies:

- de faire prendre conscience à l'étudiant des éléments qui le caractérisent;
- de développer au maximum ses possibilités;
- de présenter l'ensemble du système au collégien;
- de lui faire connaître la logique des diverses disciplines et lui faire prendre conscience de ses aptitudes;
- de lui révéler les différents débouchés dans leur ensemble;
- de hâter la spécialisation afin d'éviter des pertes de temps;
- de faire connaître les règles du jeu à l'étudiant et de dénoncer les aspects du système qui peuvent faire obstacle à son épanouissement.

> "On est placé devant un déterminisme à l'échelle du pays ou de la province mais non à l'échelle de l'individu. Lorsque l'on se retourne vers l'individu, on a à son égard une certaine marge de liberté dans le cadre du déterminisme global sur lequel, bien entendu, on n'a pas d'action en tant que conseiller. Le rôle du conseiller maintenant, et plus encore dans l'avenir, serait de faire faire aux étudiants l'apprentissage des probabilités". (1)

---

(1) Document de travail préparé par André Lacombe et présenté au Service régional des admissions (Québec), par les Services pédagogiques du CEGEP François-Xavier-Garneau, 9 octobre 1972, annexe I, p. 10.

3.2 Moyens de réaliser les objectifs d'orientation

Ici différentes suggestions:

- l'orientation se réalisera à travers le counselling, la psychométrie, l'information scolaire et professionnelle et une certaine relance des cas de consultation (1);

- utiliser le processus d'essai-erreur (1);

- établir un dossier de l'étudiant dès la maternelle (1);

- permettre un temps d'exploration à l'intérieur du système scolaire:

  . une session (1);
  . la première année (2);
  . deux années (1);
  . la première année du secondaire (2);

- organiser des contacts avec le marché du travail (3);

- collaboration entre le conseiller en orientation et:

  . l'enseignant (7);
  . les parents (1);
  . l'A.P.I. (1).

4 - LES ATTENTES FACE A L'INFORMATION ET L'ORIENTATION AU COLLEGIAL

4.1 Information

Globalement, l'on sent le besoin d'une information plus précise, plus détaillée, plus intense (cinq avis en ce sens)

Il faut répondre aux divers besoins en information, soit:

- à ceux des étudiants en général (4);

- à ceux des étudiants du secteur professionnel (1);

- à ceux des parents (3);

- à ceux des enseignants (1).

4.2 Orientation

"En général, la clientèle du service d'orientation se distribue comme suit:

. ceux qui ont déjà choisi;

. ceux qui explorent autour de leur profil actuel;

. ceux qui ont fait un choix temporaire pour entrer au CEGEP mais n'ont pas suffisamment d'éléments pour intégrer.

Réserve: cette division repose sur des observations et non sur une étude scientifique. Il y a cependant une étude en cours à ce sujet". (1)

L'on voudrait que soit améliorée la tâche d'orientation afin de répondre aux différentes attentes de l'étudiant:

- que l'on vise à orienter l'étudiant selon ses goûts et ses talents (2);

- que l'on donne à celui-ci une connaissance exhaustive du système (1);

- qu'on le rende conscient de ses choix (1);

- que l'on vise à son développement personnel et vocationnel (1);

- que l'on facilite la réorientation (1);

- que l'on tende à l'épanouissement de l'étudiant (1).

---

(1) Tables sectorielles, Compte rendu de la rencontre avec la Corporation des conseillers en orientation professionnelle du Québec, 3 juillet 1974, p. 2.

"Une véritable orientation exigerait que l'on tente de déceler l'originalité d'un individu et qu'on le dirige dans le sens de l'épanouissement de ses virtualités, quitte à compter sur l'individu pour qu'il fasse évoluer son milieu plutôt qu'il ne s'y soumette au détriment de ses aspirations et de ses talents". (1)

5 - LE SERVICE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION AU COLLEGIAL

5.1 La fonction d'information

Les quelques rares avis sur le sujet sont plutôt négatifs.

L'on manque de personnel capable de donner une information exhaustive, l'on réussit mal à atteindre les étudiants et l'on ne dispose pas des moyens nécessaires à la diffusion de l'information.

5.2 La fonction d'orientation

5.2.1 Généralités

Trois fois l'on nous dit que les services d'orientation sont fonctionnels et atteignent leurs objectifs.

Par contre, près de dix autres sources constatent la déficience de ces services, leur incapacité à rejoindre les étudiants, à répondre à leurs besoins.

---

(1) Mémoire de l'Université de Sherbrooke au Conseil supérieur de l'éducation sur "L'état et les besoins de l'enseignement collégial", janvier 1974, p. 8.

Bien sûr, une dizaine de fois l'on recommande d'améliorer le rendement des services d'orientation, en réfléchissant sur leur véritable rôle et en leur donnant les moyens de le remplir.

5.2.2 Organisation du service

L'on fait état d'une part de l'organisation variable des services d'orientation d'un collège à l'autre et d'autre part de l'incapacité de ces services à se faire connaître des étudiants.

Sont faites diverses suggestions pour en arriver à une organisation plus fonctionnelle du système d'orientation au collégial:

- que l'on crée un bureau d'orienteurs itinérants (3);
- que l'on regroupe les diverses activités reliées à l'orientation (3);
- que l'on mette sur pied un système d'orientation régional (3);
- que l'on regroupe les spécialistes en orientation (1).

5.2.3 Ressources accordées au service

Il appert que les ressources physiques et surtout humaines des services d'orientation soient nettement insuffisantes (13 opinions en ce sens).

Il est dit de plus que les collèges à forte densité de population sont souvent défavorisés en effectifs professionnels, le ratio variant de 1/400 à 1/2,500.

L'on souhaite d'une part que soit augmenté le nombre de conseillers d'orientation dans le collège (bien qu'il soit dit une fois que ça ne règlerait

pas le problème) et aussi que soit amélioré le financement des services d'orientation au collégial.

> "Nous recommandons que le ministère de l'Éducation revise complètement le mode actuel de financement des services d'orientation, de façon à leur permettre, grâce à un ratio conseiller d'orientation/étudiant plus adéquat, de se donner les ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation de leurs objectifs, sans pour autant nuire ou restreindre les besoins d'expansion et d'opération des autres services". (1)

6 - LES SPÉCIALISTES EN INFORMATION ET EN ORIENTATION

6.1 Le spécialiste en information scolaire et professionnelle

En termes de bilan, il est souligné une fois que le professeur d'information ne peut à lui seul connaître l'ensemble du système scolaire et du marché du travail et une autre fois que l'information est diffusée un peu par tous mais que les réels spécialistes en information sont quasi inexistants au collégial.

Trois suggestions concernant les spécialistes en information:

- spécialiser ceux-ci par secteurs et les rendre itinérants;
- les aider à s'impliquer dans le milieu;
- leur faire partager leur tâche avec l'A.P.I.

---

(1) Mémoire de la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de "l'étude sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial," décembre 1973, p. 23.

6.2 Le conseiller en orientation

6.2.1 Rôle et tâche

A quelques reprises, l'on souligne que le rôle du conseiller en orientation n'est pas clairement défini et qu'il est perçu de diverses façon par le milieu.

Selon deux intervenants, le conseiller en orientation devrait avoir pour unique tâche de guider l'étudiant, de lui faire connaître les possibilités du marché du travail.

Par ailleurs, l'on voudrait:

> "Que le conseiller d'orientation cumule toutes les tâches d'orientation...
>
> . faciliter l'exploration, la cristallisation des premiers choix;
>
> . rendre l'étudiant plus clairvoyant, plus conscient des coordonnées qu'il a eues lui pour faire un choix éclairé;
>
> . amener l'étudiant à connaître la mécanique d'un choix". (1)

De plus, le conseiller en orientation aurait aussi le rôle d'établir des contacts avec les enseignants et avec les employeurs.

6.2.2 Compétence

Si l'on nous dit à cinq reprises que globalement, les orienteurs manquent de compétence, l'on souligne plus particulièrement que ceux-ci connaissent mal l'étudiant (2 avis) et le marché du travail (2 avis).

---

(1) Tables sectorielles, compte rendu de la rencontre avec la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec, 3 juillet 1974, p. 1.

L'on voudrait que l'on songe à améliorer la formation des conseillers en orientation (6 avis), que ceux-ci aient une meilleure connaissance du système scolaire (2 avis) et du marché du travail (1 avis).

CHAPITRE XI

PARTICIPATION A L'INTERIEUR DU COLLEGE

1 - FACTEURS AYANT OU DEVANT INFLUENCER LA PARTICIPATION EN GENERAL

1.1 Facteurs ayant favorisé ou défavorisé la participation

Un mémoire nous apporte l'exemple d'un élément ayant suscité la participation, soit l'instauration du système modulaire à l'intérieur d'un collège.

Les autres interventions sont en termes de blocages à la participation:

- rapport de forces, divergences d'objectifs entre les diverses composantes du collège (14);
- blocage au niveau des autorités provinciales ou locales (11);
- structures et mécanismes de participation inadéquats (9);
- manque d'information, de communication (6);
- trop de bureaucratie, d'anonymat, lourdeur administrative (5);
- préparation inadéquate des individus (5);
- manque de motivation (3).

1.2 Facteurs devant favoriser la participation

Ici sont suggérées diverses façons d'en arriver à une réelle participation des diverses parties au développement des collèges:

- structures adéquates, souples, "saines" (9);
- réseau d'information et de communication (8);
- structure cogestive, partage du pouvoir (6);
- structure décentralisée (5).

"Il faudrait peut-être penser à une structure administrative qui permettrait au collège d'être plus autonome face à la DIGEC et qui favoriserait une participation accrue à la gestion de tous les groupes composant actuellement le collège, à savoir les étudiants, les professeurs, les employés de soutien, les professionnels et les cadres". (1)

- Connaissance des besoins du milieu (3);
- éducation à la participation (3);
- intervention d'une firme d'experts (2);
- création d'un poste d'agent de relations (1);
- développer le sentiment d'appartenance dans un lieu qui pourrait être le programme (1);
- allouer le temps et les ressources nécessaires à une réelle participation (1);
- donner la sécurité d'emploi (1).

2 - LE CONCEPT DE PARTICIPATION ET SON APPLICATION

L'on nous dit à quelques reprises qu'actuellement au niveau collégial, la participation n'est pas plus qu'un mot, qu'un rêve...

L'on constate aussi qu'il n'y a pas de réflexion sérieuse sur l'idée de participation et sa réelle application, qu'il y a confusion entre les concepts de participation et de décision, que le CEGEP n'est pas réellement un lieu de participation mais est d'abord ajusté à la société de consommation.

Quelque dix intervenants nous livrent leurs diverses conceptions de la participation et de ses composantes. Selon

---

(1) Quelques réflexions sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Pierre DesGroseillers, directeur général, Collège Lionel-Groulx, 3 décembre 1973, p. 2.

ces diverses sources, la participation implique motivation, humanisation, effort, spontanéité, confrontation, objectifs communs, communication, et surtout, distribution de pouvoirs.

3 - PARTICIPATION A L'ADMINISTRATION ET AU DEVELOPPEMENT DU CEGEP

3.1 Généralités

A quelques reprises, il nous est dit que l'ensemble des composantes du collège participent peu ou pas à l'administration du collège, pour diverses raisons, soit une structure trop hiérarchique, ou encore trop diversifiée, un manque de confiance entre les divers groupes ou la résistance au changement...

3.2 Attitude des administrateurs

L'on reproche aux cadres des collèges de vouloir tout contrôler (6 avis en ce sens), d'être peu ou pas accessibles (5), d'être insécures (3), d'être incapables de susciter la participation (2), de rester paralysés par les normes du MEQ et de n'être pas assez près du milieu (2).

> "Nous n'admettons pas que des administrateurs se rendent inaccessibles, multiplient les tracasseries, centralisent à outrance l'information et la décision...". (1)

L'on voudrait que ceux-ci soient responsables de leurs actes devant les autres composantes de l'institution (1), qu'ils encouragent les autres à la participation (1) et qu'ils fassent montre de souplesse et d'ouverture d'esprit (1).

3.3 Participation étudiante

Si l'on nous dit à une couple de reprises que les étudiants sont réellement impliqués dans la vie collégiale,

---

(1) Mémoire sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, par l'équipe des Services aux étudiants du collège Ahuntsic, décembre 1973, p. 6.

plus de trente fois l'on affirme que la participation des étudiants est, pour une raison ou pour une autre, encore loin d'être une réalité:

- les étudiants ne sont ni intéressés, ni motivés à s'impliquer à quelque niveau que ce soit (10);
- ils sont peu ou pas consultés (6);
- ils n'ont pas le temps de participer (5);
- les assemblées étudiantes sont inexistantes ou sans pouvoir (4);
- les étudiants sont peu ou mal informés (3);
- ils sont perdus dans la bureaucratie, dans l'anonymat de la vaste institution (3);
- ils ne sont que des paravents d'une pseudo-démocratie (2);
- leur seul moyen de participer est la contestation (1).

"Il faut bien reconnaître que les étudiants, pris comme groupe, ont à surmonter des handicaps sérieux dont les plus évidents sont l'extrême mobilité, la dimension importante de la population à représenter, et le faible intérêt de la "masse étudiante" aux plaisirs cérébraux de la participation. Les problèmes de la participation étudiante aux organismes de décision ou de consultation du collège sont donc fortement liés - cela crève les yeux - à leurs propres problèmes de regroupement et de cohésion". (1)

Il est suggéré divers moyens pour élargir la participation des étudiants à l'organisation et au développement de la vie collégiale:

- faire intervenir les étudiants au niveau décisionnel (7);

---

(1) Mémoire du Comité de régie interne du CEGEP de Rouyn-Noranda au Conseil supérieur de l'éducation, 21 décembre 1973, p. 15.

- les motiver et les impliquer davantage (5);

- création d'un organisme étudiant représentatif et actif (3);

- créer des structures de participation adaptées au fonctionnement des étudiants (2);

- impliquer les étudiants au niveau de la DIGEC (1);

- créditer la participation étudiante (1)...

"En ce qui a trait à la participation étudiante, nous demandions s'il existait des moyens pour stimuler la participation.

Plusieurs sont d'avis qu'il n'existe aucun moyen.

Nous avons reçu des commentaires et des suggestions dont nous vous faisons part ici:

Il faudrait:

- stimuler par l'argent;
- stimuler par des rencontres personnelles pour informer;
- faire des efforts pour questionner les gens individuellement;
- amener l'étudiant à faire ce qu'il aime;
- donner des responsabilités;
- ne rien faire pendant une session pour choquer les étudiants;
- faire de l'éducation à travers l'instruction;
- faire diminuer les travaux pour avoir plus de temps pour participer;
- enlever le système de pointage;
- assurer la compréhension des professeurs pour les problèmes rencontrés par l'étudiant;
- changer bien des choses aux polyvalentes qui aliènent et blasent les jeunes;

- assurer que les étudiants peuvent parler et qu'on tiendra compte de leurs opinions, ils sont sûrs de ne pas être écoutés, cesser le "bourrage de crâne";
- faire un cours de science de l'intelligence créative;
- impliquer les étudiants dès le début d'une session;
- faire oublier la mentalité de colonisés qui ne peuvent rien faire". (1)

3.4 Participation des professeurs

En termes de bilan, l'on constate d'une part que les professeurs sont davantage impliqués qu'auparavant dans la vie collégiale (1 avis en ce sens), par ailleurs qu'ils sont peu ou pas consultés dans les prises de décision (3), qu'ils n'ont plus confiance dans la participation (3), que leur action est de plus en plus politisée (2), qu'ils ne sont que des paravents à la consultation (2) et qu'ils sont de fait peu disponibles à intervenir au plan de l'administration du collège (2).

Quelques intervenants demandent que les professeurs aient la possibilité d'intervenir au plan décisionnel et qu'on leur donne les moyens de le faire.

> "Une solution qui n'est pas sans défaut pourrait être mise de l'avant. On pourrait confier la direction administrative et politique ainsi que ses responsabilités, par exemple, au corps enseignant aidé et soutenu par une bureaucratie de technocrates. L'action du corps enseignant agissant de cette façon serait contrôlée, mais non dirigée, par un Conseil d'étudiants et de parents". (2)

---

(1) Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par l'Association des présidents de concentration du collège de Rimouski (A.P.C.C.R.), collège de Rimouski, décembre 1973.

(2) Réponse aux questions que le Conseil supérieur de l'éducation se pose, Jean-Marie Moreau, CEGEP de Saint-Laurent, 21 novembre 1973, p. 3.

3.5 Participation du personnel de soutien

Ici très peu d'interventions. L'on dit à quelques reprises que le personnel de soutien est défavorisé sur le plan de la participation et l'on demande que celui-ci soit mieux informé afin de pouvoir mieux participer.

3.6 Participation des parents

A six contre un, l'on fait état de la sous-représentation des parents aux divers paliers administratifs du collège. L'on souligne de plus que les parents sont mal informés de la vie du CEGEP (2 avis) et qu'il leur arrive de servir de paravent aux administrateurs (1 avis). Par ailleurs, un cadre constate qu'il est souvent difficile de faire participer les parents, de les intéresser...

L'on demande à six reprises d'intensifier la présence administrative des parents au CEGEP, et à deux reprises de donner davantage d'information à ces derniers. D'autre part, il est suggéré de faire participer les parents ailleurs qu'au C.A. (2 avis), ou tout simplement de ne leur donner aucun rôle dans l'administration du collège (1 avis).

3.7 Participation des socio-économiques

Très peu d'avis sur la participation de ceux-ci, sinon que l'on demande une fois qu'ils soient uniquement consultatifs et quelques autres fois que l'industrie puisse participer à l'établissement des politiques pour le secteur professionnel.

3.8 Participation au Conseil d'administration

Voir chapitre XIII.

4 - PARTICIPATION AU PLAN PEDAGOGIQUE

4.1 La Commission pédagogique

A son sujet, l'on dit tantôt qu'elle est inefficace, qu'elle n'exploit pas son rôle (6 avis), qu'elle est sans pouvoirs (2 avis), qu'elle sert de paravent (1 avis), tantôt qu'elle a trop de pouvoirs (1 avis)...

L'on voudrait à sept contre deux rendre la Commission pédagogique décisionnelle, ou tout au moins la redéfinir (2 avis), y faire participer également les professeurs et les étudiants (2 avis) ou tout simplement l'abolir (1 avis).

4.2 La pédagogie versus l'administration

Quelques intervenants déplorent l'absence de contacts réels et fonctionnels entre le Conseil d'administration des collèges et la Commission pédagogique.

L'on demande que l'on assure la coexistence des C.A. et de la Commission pédagogique (1 avis), que le C.A. reste décisionnel (1 avis), et surtout que les cadres soient davantage sensibilisés à la pédagogie (3 avis).

4.3 Le département comme lieu de participation

On dit du département qu'il est l'endroit par excellence de la participation, surtout des professeurs (5 avis), que son autonomie actuelle est fragile (2 avis) et par ailleurs qu'il n'a pas de réel pouvoir (2 avis).

L'on demande plus d'autonomie et de pouvoir pour le département (2 avis) et l'on voudrait tantôt que les étudiants participent à cette instance (1 avis), tantôt qu'ils en soient exclus (1 avis).

4.4 Participation des étudiants

Sauf exception, la présence des étudiants aux décisions pédagogiques est plutôt faible (2 avis), l'étudiant n'a pas de rôle actif à la Commission pédagogique (1 avis).

Certains recommandent que l'étudiant puisse avoir son mot à dire dans les décisions d'ordre pédagogique (5 avis), d'autres que la pédagogie soit du ressort à la fois des professeurs et des étudiants (7 avis).

4.5 Participation des professeurs

L'on se plaint à quelques reprises que les enseignants soient mal représentés à la Commission pédagogique, qu'ils n'aient pas les moyens d'avoir un impact décisionnel sur la pédagogie.

L'on voudrait, qu'avec les étudiants, ils aient la responsabilité de l'orientation de la pédagogie...

4.6 Participation du personnel de soutien

Il est recommandé que le personnel de soutien participe d'une façon ou d'une autre aux décisions d'ordre pédagogique, soit au niveau de la Commission pédagogique, soit au plan du département ou ailleurs... (5 avis)

4.7 Participation des parents

Alors qu'un cadre voit davantage les parents à la Commission pédagogique qu'au Conseil d'administration, des étudiants préfèrent voir les parents siéger au C.A. qu'à la Commission pédagogique...

CHAPITRE XII

L'INTEGRATION DU GENERAL ET DU PROFESSIONNEL

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

1 - VALEUR ET ATTEINTE DE L'OBJECTIF

Le tableau XII-A nous fait voir les opinions des diverses sources quant à la valeur en soi de l'objectif d'intégration des secteurs général et professionnel du collégial et aussi quant à la réalisation dudit objectif.

TABLEAU XII-A

INTEGRATION DU GENERAL ET DU PROFESSIONNEL

	VALEUR DE L'OBJECTIF							ATTEINTE DE L'OBJECTIF					
	VALABLE	MIS EN DOUTE	NON VALABLE	IRREALISABLE	AMBIGU	TROP TOT POUR EVALUER	AVIS PARTAGES	REUSSITE COMPLETE	REUSSITE PARTIELLE	ECHEC	TROP TOT POUR JUGER	DIFFICILE A REALISER	ENRICHISSANT
MEMOIRES													
A (1)	3							3		8			
B	6				1	1		3	10	12	1	2	
C	5		1	3	1		2	6	5	12		1	
D	1			1				1					
E													
TABLES REGIONALES													
Individu	1	1							4	1	1	1	1
Groupe	1								2	10			
Consensus									1	1			
Non identifié	1									1			
ASSEMBLEE PUBLIQUE													
Individu													
Groupe													
Consensus													
Non identifié													
TABLES SECTORIELLES		1							1	1			
TOTAL	18	2	1	4	2	1	2	13	23	46	2	4	1

(1) Explication des cotes:
A - très impliqué, très représentatif quant au nombre (organismes provinciaux, corporations, universités, etc...)
B - très impliqué, moyennement représentatif quant au nombre (groupe ou individu)
C - moyennement impliqué (individu)
D - peu impliqué (individu)
E - pas impliqué (individu)

Globalement, dix-huit fois, l'on nous dit que l'intégration du général et du professionnel était un objectif valable alors que douze fois, l'on remet en question d'une façon ou d'une autre cet objectif.

C'est principalement au niveau de mémoires que l'on se prononce sur cette question. L'on remarque que des mémoires cotés A à ceux cotés D, il y a une tendance progressive vers la remise en question dudit objectif.

Quant à l'atteinte de l'objectif, l'on recueille quarante-six constats d'échec contre trente-six constats de réussite tout au moins partielle.

Ainsi, les avis restent partagés pour ce qui est à la fois de la valeur de l'objectif d'intégration et de l'atteinte de celui-ci.

2 - OBJECTIF 1975/80

Au tableau XII-B, l'on retrouve la position des diverses sources, quant à la poursuite ou non de l'objectif d'intégration du général et du professionnel.

TABLEAU XII-B

CONSERVATION OU ABANDON DE L'OBJECTIF D'INTEGRATION

	INTEGRATION	SEMI-INTEGRATION	SEPARATION
MEMOIRES			
A	5	4	1
B	18	1	2
C	8	1	2
D			
E			
TABLES REGIONALES			
Individu	10	3	7
Groupe	20	7	8
Consensus	12	1	1
Non identifié	1	3	-
ASSEMBLEE PUBLIQUE			
Individu	-	-	-
Groupe	1	-	1
Consensus	1	-	-
Non identifié	1	-	-
TABLES SECTORIELLES	1*	-	1*
MANDATS DE RECHERCHE	1	-	-
TOTAL	81	20	23
%	65%	16%	19%

* Position particulière à la fois dans l'intégration et la séparation

Dans l'ensemble, la majorité (65%) de ceux qui se prononcent sur l'avenir de l'objectif d'intégration favorisent la conservation de celui-ci. 19% optent clairement pour la séparation du général et du professionnel alors que 16% préferent un objectif mitoyen, soit la semi-intégration.

3 - CONDITIONS DE REALISATION DE L'OBJECTIF 1975/80

3.1 L'intégration

3.1.1 Aspect socio-culturel

Pour favoriser l'intégration des secteurs général et professionnel, l'on demande à quelques reprises que soient multipliées les activités propres à augmenter les contacts entre ces deux secteurs.

L'on considère aussi essentiel que s'opère un changement au niveau des mentalités (2 avis en ce sens).

3.1.2 Aspect organisationnel

Au plan des structures comme telles, il est recommandé un aménagement plus fonctionnel, abolissant les cloisons entre le général et le professionnel (4 avis) et favorisant les contacts inter-secteurs (2 avis).

L'on voudrait aussi que le système favorise une revalorisation du secteur professionnel en:

- mettant l'accent sur le professionnel;
- créant une Direction générale de l'enseignement professionnel;
- donnant de meilleurs salaires aux enseignants de ce secteur;
- favorisant l'accessibilité à l'université pour les finissants du professionnel.

3.1.3 Aspect cours et programmes

Une douzaine d'avis vont dans le sens d'une politique générale de cours communs aux étudiants des deux secteurs, alors qu'une couple d'autres suggèrent des cours communs mais à des groupes d'intérêt commun ou encore à des groupes séparés se rencontrant à l'occasion.

D'autres croient que l'on favoriserait l'intégration en donnant des cours adaptés à chacun des secteurs:

- cours professionnels aux étudiants du général (5);
- cours professionnels adaptés aux deux secteurs (2);
- cours généraux adaptés au professionnel (2).

A trois reprises, l'on propose la création de troncs communs pour les gens de spécialités connexes.

Par ailleurs, certains croient qu'une modification dans la durée et le contenu des cours pourrait aider à réunir le général et le professionnel:

- 1re année commune aux deux secteurs (5);
- 2e année de formation générale dans le champ d'une spécialité et 3e année consacrée à la spécialisation technique (1).

En termes de programmes, de façon générale, l'on souhaite des réaménagements favorisant l'intégration (3 opinions en ce sens). L'on propose de décloisonner les programmes, ou encore d'offrir des profils de cours mobiles en trois blocs ou encore de rendre le cours professionnel non terminal.

Du côté de la pédagogie, l'on aiderait à l'intégration si l'on adaptait la norme étudiant/professeur à chaque secteur, si l'on assouplissait la tâche de l'enseignant et aussi tout simplement si l'on montrait une plus grande ouverture d'esprit dans les cours.

3.2 La semi-intégration

3.2.1 Aspect socio-culturel

Pour en arriver à une intégration partielle des secteurs général et professionnel, l'on suggère à deux reprises que le regroupement ne se fasse qu'au niveau humain et une autre fois que l'on songe avant tout à changer les mentalités...

3.2.2 Aspect organisationnel

Pour réaliser la semi-intégration, l'on propose sur le plan administratif et physique:

- une administration commune aux deux secteurs mais des aménagements physiques, particuliers à chacun (3);
- une autonomie budgétaire à chaque secteur (1);
- des pavillons séparés mais avec locaux de rencontre par intérêt, par option (1).

"La province, pour des fins administratives, est présentement regroupée en une dizaine de régions économiques. Les CEGEP de chacune de ses régions pourraient eux-mêmes être regroupés en des régionales de CEGEP... A l'intérieur de ces régionales, l'on pourrait établir des campus strictement réservés à l'enseignement professionnel. De tels campus pourraient avoir leur propre administration, leur propre norme maître/élève correspondant strictement aux besoins du cours professionnel". (1)

Au niveau de l'organisation pédagogique, les suggestions suivantes:

- services pédagogiques distincts;
- un seul service pédagogique pour les deux secteurs;
- autonomie de chaque secteur basée sur des modules; mise en commun des ressources;
- plus grande autonomie des départements;
- le département serait sur le plan pédagogique responsable de tous les cours d'un programme spécifique tant de formation générale que ceux propres à la spécialisation;
- intégration par familles.

3.2.3 Aspect cours et programmes

A trois reprises, l'on propose la séparation du général et du professionnel sur le plan académique.

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement des techniques industrielles, soumis par le Conseil du Patronat du Québec, octobre 1973, pp. 8-9.

L'on recueille aussi deux autres suggestions dans le cadre d'une semi-intégration:

- réorganiser les programmes du secteur général pour favoriser un approfondissement des sciences humaines et une vulgarisation de la technologie;

- maintenir la formation générale. Rencontre des deux secteurs et réflexions sur une appréciation des humanités.

3.3 La séparation

Les quelques groupes ou individus qui recommandent que soient séparés les secteurs général et professionnel, suggèrent certaines conditions de réalisation de cette séparation.

Tout de même, quelques réserves au plan socio-culturel:

- conserver les contacts au niveau des professeurs et des étudiants;
- mixage des étudiants en résidence.

Au plan administratif, une condition sine qua non, soit la séparation des budjets entre les secteurs.

Enfin, du côté des cours et programmes, à l'intérieur de structures distinctes, l'on demande une fois que les cours de philosophie et de français soient remplacés par des cours de langue seconde et une autre fois que le programme de techniques para-médicales soit offert en quatre ans...

De façon générale, il apparaît que si plusieurs se prononcent sur la valeur, l'atteinte et la poursuite de l'objectif d'intégration, de fait seulement quelques-uns font de sérieuses propositions au plan de la réalisation, soit de l'intégration, soit de la semi-intégration ou encore de la séparation des secteurs général et professionnel.

CHAPITRE XIII

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION, COMPOSITION, ROLE ET POUVOIRS

1 - COMPOSITION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DU COLLEGE

1.1 Le C.A. composé de toutes les parties constituantes du collège

TABLEAU XIII-A

COMPOSITION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

PARTICIPANTS AU C.A. / SOURCE	ADMINISTRATEURS	PROFESSEURS	ETUDIANTS	PARENTS	SOCIO-ECONOMIQUES	COOPTES	AUTRES
Syndicat d'employés de soutien	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Employés de soutien
- 1 professionnel non-enseignant - 1 employé de soutien - 2 professeurs	✓	✓	✓	-	✓	-	-1 représentant de l'université -des représentants de l'industrie et du milieu
Commission pédagogique et Comité de vie étudiante	2	4	4	4	5	2	-
Association d'étudiants	1 (le D.G.)	4	4	4	4 (2 patrons, 2 des syndicats)	2	1 employé de soutien
Comité exécutif	3	3	3	-	3	-	-
Commission provinciale	4	4	2	4	5	2	-
Etudiant	2	2	2	-	-	-	-1 employé de soutien -1 professionnel non-enseignant
- 1 professeur - 1 professionnel non-enseignant - 1 employé de soutien	2	4	2	3	4	2	-1 employé de soutien -1 professionnel non-enseignant
D.G.	2	2	2	2		-	-2 employés de soutien -2 professionnels non-enseignants

L'on recueille une dizaine de propositions demandant que le C.A. soit composé de toutes les parties constituantes du collège.

Certains vont même jusqu'à suggérer le nombre de délégués pour chaque groupe.

Le tableau XIII-A nous laisse voir diverses conceptions quant aux groupes constituant le milieu collégial: parfois l'on inclut les parents, les socio-économiques, les cooptés, les employés de soutien, les professionnels non-enseignants, d'autres fois on les ignore...

L'on note aussi des divergences au plan quantitatif: la composition totale du C.A. varie entre huit et vingt-et-un membres et les représentants de chaque groupe y sont parfois également répartis ou parfois l'on privilégie certains par rapport aux autres.

1.2 Le C.A. composé uniquement d'un ou de deux groupes

A cinq reprises, l'on suggère que le Conseil d'administration ne soit formé que d'une seule ou de deux parties constituantes du collège.

TABLEAU XIII-B

GROUPE PRIVILEGIE DANS LA COMPOSITION DU C.A.

SOURCE / PARTICIPANTS AU C.A.	ADMINISTRATEURS	PROFESSEURS	ETUDIANTS	PARENTS	SOCIO-ECONOMIQUES	COOPTES	AUTRES
Socio-économique					5		
Cadres					5		
Association socio-économique					9		
Services aux étudiants			✓		✓		
Professeur		✓			✓		

Il apparaît clairement que lorsqu'on opte pour une composition homogène du C.A., l'on voit surtout les socio-économiques former ledit conseil.

1.3 Participation des membres internes du collège au C.A.

Quinze fois, l'on demande ou que le Conseil d'administration soit principalement, sinon uniquement, composé des représentants des groupes internes du collège ou tout au moins que l'on assure la présence de tous ces groupes au C.A.:

- C.A. composé uniquement de membres internes du collège: 3 opinions
- C.A. composé majoritairement de membres internes du collège: 3 opinions
- présence assurée des groupes internes: 9 opinions.

Par ailleurs, quatre fois, l'on s'oppose à la participation des membres internes du collège au Conseil d'administration.

> "Par contre, si on ne peut former un C.A. avec des gens vraiment matures, un cadre et un membre socio-économique proposent que le C.A. ne soit formé que par des gens de l'extérieur". (1)

1.4 Participation des professionnels non-enseignants au C.A.

Globalement, à huit reprises, l'on demande que les professionnels non-enseignants aient leur place au Conseil d'administration du collège. Six autres fois, il est précisé que ceux-ci aient un représentant au C.A. alors qu'un cadre souhaite lui, que l'on retrouve deux délégués de ceux-ci au C.A.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 6, Organisation et gestion des ressources, journée d'étude tenue au collège de La Pocatière, 19 avril 1974.

L'on ne reçoit aucune opinion défavorable quant à la présence des professionnels non-enseignants au C.A. mais certaines des propositions reçues n'incluent pas ce groupe dans la composition du C.A. (voir tableau XIII-A).

1.5 Participation des professeurs

Parmi les personnes ou groupes qui se prononcent sur la participation des professeurs au Conseil d'administration, seize se disent favorables à une telle participation alors que quatre s'y opposent.

Les opinions positives se répartissent comme suit:

- sept veulent que l'on conserve la participation des professeurs au C.A.;
- cinq estiment que cette participation doit être plus importante en nombre;
- trois veulent la réduire à 2 délégués et un à trois délégués.

Pour ce qui est de la délégation des professeurs au C.A., l'on souhaite à six contre trois qu'elle soit faite par le syndicat des enseignants.

1.6 Participation des employés de soutien

L'on recueille trente-cinq opinions favorables à la présence des employés de soutien au Conseil d'administration des collèges. Six de ces avis précisent que cette représentation pourra être d'un délégué alors que deux proposent qu'elle soit de deux délégués.

Ni dans les mémoires, ni lors de la consultation-terrain, l'on ne s'oppose ouvertement à la participation des employés de soutien au C.A. Il reste que certains font des propositions pour la composition du C.A. qui n'incluent pas le personnel de soutien.

1.7 Participation des administrateurs

Si quinze intervenants se disent favorables à la représentation des cadres au C.A., dix autres défavorisent une telle participation.

Parmi les opinions favorables, quatre demandent la présence des administrateurs, sans plus de précision, une veut cette présence mais en parité avec les autres délégués, quatre autres disent seulement qu'il faut conserver la représentation des cadres au C.A. L'on a aussi quelques suggestions quant à la délégation quantitative et qualitative de ceux-ci au C.A.:

- 1 délégué (le D.G.);
- 2 délégués;
- 2 délégués en parité avec les autres groupes;
- 3 délégués;
- 3 délégués: D.G., D.S.P., D.S.E.;
- 4 délégués: D.G., D.S.P., directeur des services communautaires, directeur des services administratifs.

Sur les dix avis défavorables, deux acceptent la présence des cadres au Conseil d'administration, mais sans droit de vote.

1.8 Participation des étudiants

Trente-trois fois, il nous est dit qu'il faut assurer la présence des étudiants réguliers au C.A. et une fois l'on favorise en plus la participation des étudiants adultes. Cinq groupes ou individus s'opposent à ce que les étudiants siègent au Conseil d'administration, deux spécifient que la participation des étudiants serait plus valable dans un autre organisme.

Les diverses propositions quant à la présence des étudiants au C.A. sont:

- garder la participation des étudiants (10);

- accroître la participation des étudiants (8);
- que les étudiants participent en parité avec les autres groupes (5);
- 2 étudiants au C.A. (2);
- 3 étudiants au C.A. (1);
- 4 étudiants au C.A. (2);
- 1/3 d'étudiants sur le C.A. (1);
- étudiants majoritaires avec 1 ou 2 autres groupes (3);
- étudiants majoritaires (1).

1.9 Participation des parents

Ici, l'on retrouve vingt avis négatifs à une présence des parents au C.A. contre dix-huit avis favorisant une telle présence, ces derniers avis se répartissant comme suit:

- garder les parents au C.A. (11);
- augmenter le nombre de parents au C.A. (2);
- assurer un mandat minimum de deux ans (3);
- participation des parents en parité avec les autres groupes (2).

Certains qui se disent favorables y mettent cependant des conditions:

- que l'on recrute des délégués compétents (2);
- que l'on assure une réelle participation des parents (2);
- que l'on assure l'efficacité de la participation des parents (1).

1.10 Participation des socio-économiques

Pour ce qui est de la présence des socio-économiques au C.A., seize avis favorables contre huit défavorables.

Les diverses recommandations quant à la participation de ceux-ci au C.A. sont:

- garder les socio-économiques au C.A. (5);
- qu'ils participent en parité avec les autres groupes (1);
- 2 socio-économiques au C.A. (1);
- 3 socio-économiques au C.A. (1);
- 4 socio-économiques au C.A. (1);
- 6 socio-économiques au C.A. (1);
- 9 socio-économiques au C.A. (1);
- les socio-économiques majoritaires avec 1 ou 2 autres groupes (2);
- que le C.A. ne soit formé que de socio-économiques (3).

En termes d'élection de ceux-ci au Conseil d'administration, trois suggestions, soit élection par le milieu, élection par le C.A. ou encore choix par le lieutenant-gouverneur après consultation du milieu.

Des avis défavorables, cinq sont un refus total de la présence des socio-économiques au C.A., deux sont des doutes quant à la valeur de cette présence et un autre demande que l'on diminue la présence des socio-économiques au C.A.

1.11 Participation des divers groupes au Conseil d'administration (tableau synthèse)

TABLEAU XIII-C

NOMBRE D'OPINIONS FAVORABLES OU DÉFAVORABLES
À LA PARTICIPATION DES DIVERS GROUPES AU C.A.

GROUPES / OPINIONS	PROFESSIONNELS NON-ENSEIGNANTS	PROFESSEURS	EMPLOYÉS DE SOUTIEN	ADMINISTRATEURS	ÉTUDIANTS	PARENTS	SOCIO-ÉCONOMIQUES
Favorables	8	16	35	15	34	18	16
Défavorables	-	4	-	10	5	20	8

Globalement, il apparaît donc que c'est le plus souvent les employés de soutien et les étudiants qui sont privilégiés en termes de participation au C.A. Viennent plus loin, les enseignants, les socio-économiques, les professionnels non-enseignants et les administrateurs. Pour ce qui est des parents, l'on recueille davantage d'avis défavorables que de positifs.

Il est bien sûr que divers facteurs peuvent expliquer que l'on privilégie davantage un groupe qu'un autre, v.g. le fait qu'un groupe ait été défavorisé antérieurement, le fait que d'autres aient été moins efficaces...

2 - RÔLE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

2.1 Généralités

Six fois, l'on demande que soit redéfini le rôle du Conseil d'administration. Six autres fois, il est recommandé que plus d'autonomie soit laissée audit conseil.

L'on recueille aussi diverses propositions en termes du rôle à donner au C.A.:

- défendre les intérêts du CEGEP (1);
- lien entre l'institution et le milieu (2);
- élément moteur du milieu (1);
- autorité suprême (1);
- table de négociation où se règlent les conflits d'intérêt (1).

2.2 Définition des grandes orientations du collège

Dix-sept fois, il nous est dit que le Conseil d'administration doit avoir pour rôle principal de déterminer les grands objectifs, les axes de développement du collège. Quelques-uns précisent que celui-ci doit s'arrêter aux grandes orientations du collège et laisser l'administration courante à l'exécutif.

"Que le Conseil d'administration soit plus libéré des exigences administratives qui pourraient être remises à l'Exécutif et qu'il vise davantage la réalisation des objectifs du CEGEP et des politiques concernant son orientation générale". (1)

2.3 Rôle de gestion

De façon générale, en termes d'administration, il semble que l'on voudrait que le C.A. s'occupe surtout des grandes questions de planification, de gestion, de contrôle et qu'il laisse les détails à la régie interne du collège.

Le rôle du C.A. au plan de la gestion devrait être:

- d'établir les grandes politiques administratives (11);
- de déterminer et administrer le budget global (10);
- d'établir les grands règlements de l'établissement (4);
- de contrôler (3).

2.4 Rôle face à la pédagogie et à la vie étudiante

L'on dit à huit reprises que le C.A. doit prendre en charge l'aspect éducatif, soit la pédagogie et les programmes. Deux autres fois l'on voit à celui-ci un rôle dans l'établissement des politiques d'admission des étudiants.

D'autre part, trois fois l'on demande que le C.A. s'occupe de l'étudiant, de la vie étudiante, de l'aspect humain du collège.

---

(1) Etat et besoins de l'enseignement collégial, mémoire au Conseil supérieur de l'éducation de l'Association féminine d'éducation et d'action sociale, janvier 1974, p. 36.

2.5 Engagement des officiers du collège

Six personnes ou groupes suggèrent que l'engagement des officiers du collège revienne au Conseil d'administration.

2.6 Le C.A. facilitateur de la participation

Trois fois, l'on voit le C.A. comme le concepteur et le lieu de la participation au collège.

> "Il définit des mécanismes de participation impliquant toutes les parties intéressées à la vie du collège, s'assure de leur bon fonctionnement et reçoit les avis que de tels mécanismes sont aptes à produire". (1)

3 - EXISTENCE ET POUVOIRS DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

3.1 Existence du C.A.

A quatre reprises, il est proposé d'abolir le Conseil d'administration des collèges.

L'on suggère une fois que l'on remplace le C.A. par des postes de commissaires et une autre que le directeur général s'occupe entièrement de l'administration.

3.2 Pouvoirs du C.A.

Quatre fois, l'on recommande que le C.A. délègue davantage de pouvoirs à l'exécutif du collège alors qu'une autre fois, il est demandé que le C.A. obtienne plus de pouvoirs par une décentralisation de l'administration des collèges.

---

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation par les Chambres de Commerce du Québec, 7 mai 1974, p. 6.

CHAPITRE XIV

LA RELATION COLLEGE-ETAT ET L'ACCREDITATION DES COLLEGES

1 - LA RELATION COLLEGE-ETAT, ORIENTATION GENERALE

1.1 Le collège partenaire de l'Etat?

L'un des objectifs assignés à l'enseignement collégial par le Rapport Parent était en termes de participation, l'action conjointe de l'Etat et du collège au plan des orientations et de la gestion de l'enseignement collégial.

A quatorze contre deux, les mémoires disent que cet objectif n'a pas été atteint alors que quatre autres constatent une demi-réussite.

Pour les années à venir, l'on demande, soit de poursuivre l'expérience de collégialité (3 opinions en ce sens), soit de donner une plus grande (1) ou une totale (1) autonomie aux CEGEP, leur fournissant les ressources nécessaires (1) ou encore de viser avant tout à l'indépendance du collège face à l'Etat et aux pressions politiques (1).

1.2 L'emprise du MEQ sur les CEGEP

De façon générale, le collège a-t-il assez d'autonomie pour avoir sa propre dynamique ou doit-il s'encadrer dans les normes conçues par le ministère?

Quinze fois, l'on dit que le collège reste dépendant de l'Etat alors qu'une autre fois l'on fait remarquer que les administrateurs de collèges autant que le ministère, n'ont pas pris les moyens pour appliquer les objectifs du Rapport Parent.

De façon générale, l'on considère que le CEGEP est un instrument de l'Etat (4 opinions), que le MEQ et ses normes tue l'initiative des collèges (5), que le collège dépend du ministère au plan du budget (1), des relations extérieures (1), des conventions collectives (1)...

"College administrations and teachers appear to be dominated by the normes of the ministry, by the curriculum of the cahier, by the provisions of the regime pédagogique and, generally, by DIGEC. They appear to be enable to rid themselves of provincial restrictions and to feel free to meet community requirements". (1)

Le Conseil supérieur de l'éducation reçoit une dizaine d'interventions demandant que soit favorisée l'autonomie des collèges:

- il faut permettre aux collèges d'avoir leur propre dynamique (4);
- le niveau local doit être moins complice du MEQ (1);
- la Fédération des CEGEP devrait favoriser une plus grande concertation entre les CEGEP (1);
- revitaliser l'action du CEGEP par la participation (1);
- donner plus de pouvoir aux administrateurs pour que l'administration soit au service de la pédagogie (1).

1.3 La centralisation des centres de décision

Plus de quinze fois, l'on reproche au ministère sa tendance centralisatrice, le peu de liberté laissée aux collèges aux plans administratif et pédagogique. L'on fait aussi état d'une bureaucratisation paralysante (3 opinions), d'une absence de communication MEQ-collèges (1), d'un manque de planification à la DIGEC (2).

Par ailleurs, il est dit que les collèges ont tout au moins une certaine autonomie au plan pédagogique (4) et qu'il leur est même laissé une trop grande liberté (1)...

---

(1) CEGEP's - Gap between Dream and Reality, G. K. Wright, Champlain Regional College, 10 janvier 1974, p. 4.

En termes de prospective, il est bien sûr demandé que le ministère décentralise la prise de décision, qu'il fasse confiance aux collèges, qu'il soit plus souple dans ses relations d'administration avec les collèges (15 avis en ce sens).

> "Au lieu des alignements actuels DIGEC vs Fédération (patronale)des CEGEP vs professeurs vs tous les autres, qu'on songe à un départage des tâches qui favorise les échanges, les retrouvailles entre les hommes plutôt que les affrontements, l'insatisfaction et le durcissement des positions de chacun". (1)

Près de vingt fois, l'on recommande que le MEQ permette aux CEGEP de se développer selon leurs caractéristiques locales de façon plus autonome.

L'on voudrait aussi que le CEGEP puisse participer aux décisions concernant l'enseignement collégial (3), qu'il y ait un partage équilibré des pouvoirs entre le MEQ et les collèges (4).

Par ailleurs, trois opinions à contre courant: que le MEQ conserve le pouvoir de décision, qu'il ne laisse pas trop d'autonomie aux CEGEP et qu'on ne permette pas aux collèges de faire leurs propres programmes.

En ce qui concerne la DIGEC, différentes suggestions quant à son futur rôle:

- qu'elle s'occupe davantage des services que de l'administration (4);
- rôle de coordination, consultation, animation et non de direction (2);
- réduire sa tâche à l'administration financière (1);
- qu'elle établisse le cadre d'orientation et laisse les CEGEP y évoluer (1).

---

(1) Mémoire sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, par l'équipe des Services aux étudiants du collège Ahuntsic, décembre 1973, pp. 12-13.

1.4 Unilatéralité des décisions

Certains vont même jusqu'à dire que les collèges font face à l'imposition de normes et de directives préparées unilatéralement par le MEQ (5 avis), que celui-ci consulte peu (1 avis) ou encore qu'il ne tient pas compte de l'avis des collèges (2 avis).

Pour pallier à ce défaut du système, l'on demande encore que soit créée une structure favorisant l'autonomie des collèges comme centres de décisions (7 opinions), que le MEQ laisse aux CEGEP la latitude de fonctionner à l'intérieur d'un budget global (4 opinions), qu'il favorise la participation des CEGEP à la décision et à la gestion (4 opinions).

2 - LA RELATION COLLEGE-ETAT, DIVERS LIEUX D'APPLICATION

2.1 Objectifs éducationnels

Si à trois reprises, l'on considère que le ministère de l'Education n'a pas donné aux collèges des objectifs institutionnels suffisamment clairs, trois autres fois l'on reproche à celui-ci de bloquer l'atteinte des objectifs par divers normes et carcans administratifs.

> "Nous souhaitons que le C.S.E. fasse des recommandations énergiques et précises sur des aspects particuliers du CEGEP, plutôt que de s'en tenir à une noble philosophie de l'éducation. Ces rapports sont admirables et nous font même parfois rêver, mais ils accentuent également la frustration de ceux qui, à la base, dans le carcan des programmes, des horaires, des locaux trop exigus et d'un autre âge, des charges trop fortes, voudraient malgré tout vivre l'activité éducative dans toutes ses dimensions. Le décalage entre ces conceptions de l'éducation et celles qui guident les fonctionnaires et les administrateurs est profond". (1)

(1) L'expérience CEGEP: de la pseudo-démocratie formelle à une authentique démocratie vécue, Département des sciences sociales, psychologie et droit, collège Ahuntsic, 17 décembre 1973, p. 5.

L'on constate aussi d'une part que l'Etat n'a pas une politique cohérente d'éducation (1 avis), et d'autre part qu'il est conservateur dans ses politiques d'éducation (1 avis).

Au plan des objectifs éducationnels du niveau collégial, l'on voudrait que le MEQ redéfinisse et remette à jour lesdits objectifs (2 avis), qu'il élabore avec les CEGEP une stratégie de changement (1 avis) et qu'il veille à promouvoir le concept de CEGEP (1 avis).

De plus, l'on demande au Conseil supérieur de l'éducation de s'inquiéter du fait que les pouvoirs politiques soient souvent de connivence avec les pouvoirs économiques au plan de l'organisation et de la diffusion de l'éducation.

2.2 Programmes de formation

Si l'on dit une fois qu'il existe une collaboration entre le MEQ et les collèges au niveau de la conception des programmes, quelques interventions s'en prennent elles au nouveau régime pédagogique qui blesse l'autonomie des collèges en imposant un cadre administratif trop lourd.

En termes de prospective, il est recommandé que le régime pédagogique ne soit qu'un encadrement global (1 avis), que des programmes-cadres soient déterminés au niveau provincial, laissant la liberté d'application aux collèges (3 avis), que les Cahiers de l'enseignement collégial soient assouplis (1 avis), que l'on laisse aux institutions la possibilité de faire des expériences pédagogiques (1 avis).

Par ailleurs, deux mémoires demandent que le MEQ réévalue les programmes et un autre souhaite que soit instauré un mécanisme pour évaluer la qualité de l'enseignement.

2.3 Normes, lois, directives

Près de dix interventions s'en prennent à la quantité de lois, directives, normes imposées par le MEQ aux collèges, lesquelles bien sûr, limitent l'autonomie de ces derniers.

L'on dit aussi qu'aucune souplesse n'est laissée dans l'application de la norme (4 avis), que les normes sont trop généralisantes et oublient les particularités (1 avis), que souvent les normes sont soumises à la politique (1 avis)...

Pour pallier à ces blocages, l'on demande que les normes soient ajustées aux objectifs éducationnels et non l'inverse (2 avis), que celles-ci soient plus réalistes, plus souples, plus pondérées selon les particularités (3 avis) et que l'on change le Bill 21 (1 avis).

2.4 La classification des maîtres

L'on déplore à trois reprises les décisions unilatérales prises par le MEQ au sujet de la classification des maîtres, le manque de considération de l'Etat pour les enseignants.

L'on fait aussi état du problème d'une convention collective discutée provincialement sans consultation des institutions locales (1 opinion).

De plus:

> "Il semble que les affrontements entre le ministère et les enseignants, une conscience syndicaliste souvent irascible, le paternalisme de l'Etat et son dirigisme excessif aient érodé le sens des responsabilités au sein du corps enseignant". (1)

---

(1) L'enseignement collégial, Fédération des Associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ), janvier 1974, p. 3.

Il est demandé d'une part que le MEQ assure la qualité de l'enseignement avant de songer à une politique de "certification des maîtres" (1 avis), qu'il décentralise la discussion de la convention collective (1 avis), et d'autre part que ledit ministère ait un droit de regard sur le choix des enseignants (1 avis).

2.5 La norme 1/15

Certains reprochent au MEQ l'imposition de la norme 1/15 (2 avis) et demandent que celui-ci pondère ladite norme tenant compte des impératifs du secteur professionnel lourd (4 avis).

2.6 L'Etat et les Conseils d'administration des collèges

Quatre interventions font état de l'emprise du ministère de l'Education sur les Conseils d'administration des collèges. Deux autres constatent que le MEQ a retiré aux C.A. une partie des pouvoirs conférés par la loi alors qu'une autre s'en prend à la politisation des nominations audit Conseil.

Il est recommandé à deux reprises que les membres du C.A. ne soient pas nommés par le gouvernement. Quatre autres fois, l'on fait le souhait que le ministère laisse davantage d'autonomie aux Conseils d'administration des collèges.

2.7 Le MEQ et les organismes consultatifs

Si l'on dit une fois que les comités de coordination se sentent impuissants, l'on demande à deux reprises que le gouvernement accorde plus de poids aux travaux de ces comités.

Par ailleurs, au cours de deux tables régionales, il est tout simplement suggéré l'abolition des comités de coordination et des comités consultatifs...

3 - L'ACCREDITATION DES COLLEGES

3.1 Généralités

Il est proposé par un exécutif de collège de lier à l'accréditation le système de subventions et de rendre le degré d'autonomie de chaque institution publique proportionnel à son degré d'excellence dans un but incitatif.

Le même mémoire demande la soumission des institutions privées à un régime uniforme avec les institutions publiques par le contingentement et l'accréditation.

Un autre mémoire suggère que l'on mette en place un système d'accréditation qui aurait pour but, entre autres, de déterminer la fiabilité des CEGEP afin de les laisser administrer localement leur budget.

3.2 Organisme chargé de l'accréditation des collèges

Diverses recommandations à cet effet:

- formation d'un organisme provincial d'accréditation;
- création d'un Conseil des collèges;
- bureaux permanents et indépendants de planification, d'accréditation et d'évaluation des CEGEP;
- équipe d'experts en accréditation;
- aussi,

> "a) Que le comité consultatif prévu entre ministère et la Corporation des Infirmières et Infirmiers de la province de Québec puisse reprendre ses activités...
> b) que ce comité établisse... des critères d'évaluation et d'accréditation des options en vue d'assurer la qualité de la réforme de l'enseignement". (1)

---

(1) La formation infirmière dans le CEGEP après cinq ans d'existence, l'Association des Infirmières et Infirmiers de la province de Québec, p. 15.

3.3 Compétition entre les collèges

Trois fois, il est suggéré que soit instauré un système d'évaluation comparative des CEGEP alors qu'une autre fois, il est demandé que l'on rende les CEGEP davantage compétitifs.

D'autre part, l'on reçoit trois interventions défavorables à la concurrence entre les CEGEP.

3.4 L'auto-évaluation des collèges

A quatre reprises, il est demandé que soit favorisée l'auto-évaluation des collèges au moyen de l'accréditation.

> "L'accréditation amènerait les collèges à s'auto-évaluer et à tendre toujours plus vers l'excellence. Elle leur conférerait, de plus, une saine autonomie qui permettrait à chacun de développer une personnalité propre". (1)

(1) Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement professionnel dans les CEGEP, 6 cadres du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean, 28 janvier 1974, pp. 12-13.

CHAPITRE XV

LE FINANCEMENT DES COLLÈGES

1 - LA QUESTION GLOBALE DU FINANCEMENT DES COLLÈGES

1.1 Distribution des ressources financières

Près de dix intervenants font état de la mauvaise répartition et de la limitation des ressources mises à la disposition des CEGEP.

L'on considère l'allocation des ressources financières comme dysfonctionnelle: le système "per capita" défavorise les petits collèges, les collèges éloignés ont des frais supplémentaires non reconnus... Aussi, certaines normes budgétaires sont octroyées à des CEGEP par des pressions politiques...

Bien sûr, plus de dix fois l'on demande d'assurer une distribution équitable des disponibilités financières, tenant compte des divers facteurs pouvant faire varier les coûts de fonctionnement des CEGEP.

1.2 Centralisation versus décentralisation des budgets

A six reprises, il est reproché à la DIGEC un contrôle trop autocratique du budget de l'enseignement collégial.

Plus de vingt intervenants demandent au ministère de laisser la liberté à chaque CEGEP d'administrer un budget global selon leurs priorités et leurs besoins, alors que cinq autres souhaitent plutôt une semi-autonomie des collèges au plan de l'administration financière.

De plus, deux enseignants et un professionnel non-enseignant demandent que l'on donne au Conseil d'administration la responsabilité de la répartition du budget.

1.3 Planification du financement des collèges

Certains considèrent essentielle une planification provinciale du financement de l'enseignement collégial (6 avis en ce sens).

"... La répartition des ressources devrait être déterminée par l'ensemble des collèges avec le ministère (DIGEC). Les normes seront fixées à partir de critères de base donnés par les collèges et la DIGEC". (1)

1.4 Mode de financement

Au plan des qualités nécessaires à un système de financement efficace, l'on demande que soient assurés la fonctionnalité, la souplesse et le décloisonnement du système de financement des collèges (7 recommandations).

Quant au système de financement privilégié, à quatre contre un l'on favorise l'attribution d'un budget global aux collèges.

Pour ce qui est des critères d'allocation des budgets, l'on remet en question la norme "per capita" et l'on suggère:

- d'indexer les salaires des enseignants et des professionnels;
- d'allouer les ressources financières à partir du nombre d'étudiants par le nombre de périodes suivies par les étudiants;
- de donner, en plus du "per capita", un montant ne tenant pas compte du nombre d'étudiants;
- donner la valeur totale heures/étudiants/laboratoires, plus 10% pour l'équipement;
- indexer en tenant compte de la région, de la catégorie du collège, du milieu;
- appliquer le PPBS;
- construire le budget à partir de l'objectif et de sa dimension financière (MBO) (4 avis en ce sens).

---

(1) Rapport d'atelier, dossier no 6, Organisation et gestion des ressources, jour de d'étude tenue au collège de Chicoutimi, le 29 avril 1974, p. 2.

2 - LE FINANCEMENT DES DIVERS SECTEURS

2.1 Départements

Six intervenants réclament l'autonomie budgétaire pour les divers départements.

2.2 Services

En ce qui concerne les services aux étudiants en général, un D.S.E. fait remarquer que les collèges de plus de 2,000 étudiants sont défavorisés sur le plan budgétaire et demande que le budget de ceux-ci soit élargi.

Un D.G. recommande que davantage de ressources soient accordées au service du personnel, à l'animation et au service d'information.

Trois fois, il est souhaité que l'on augmente le budget de l'enveloppe 4 (bibliothèque, audio-visuel, recherche et expérimentation) alors qu'à cinq reprises, l'on demande que soit revisé et augmenté le budget de la bibliothèque et de l'audio-visuel.

2.3 Éducation des adultes

L'on a dit que le mode de financement de ce secteur était incohérent et inefficace, qu'il y avait trop d'instances impliquées dans l'opération de financement de l'éducation des adultes de niveau collégial (voir chapitre II, partie 7).

2.4 Secteurs général et professionnel

Bien sûr, quelques intervenants insistent sur le fait que la norme provinciale ne tient pas compte des étudiants inscrits au général et au professionnel, qu'elle ignore les disproportions entre les coûts des deux secteurs.

A cet effet, il est recommandé que dans la répartition du budget, l'on fasse la distinction entre les deux grands secteurs de l'enseignement collégial.

2.5 Collèges régionaux

Un mémoire nous présente un problème budgétaire causé par la régionalisation des collèges: l'administration est financée à même le groupe I du collège, ce qui prive le collège d'une part de ses ressources.

Pour cette raison, on recommande d'accorder des ressources supplémentaires aux collèges régionalisés.

2.6 Collèges privés

Si les budgets de fonctionnement du secteur privé paraissent satisfaisants, il semble y avoir des problèmes au niveau de l'immobilisation (voir chapitre XIX, partie 6).

> "Malgré toutes les vertus qu'on lui prête sur le plan théorique, la valeur locative ne réussit pas en pratique à permettre le développement normal des collèges privés. D'une part, elle ne permet pas à de nouvelles institutions de voir le jour... D'autre part, la réalité nous démontre que les deux tiers des collèges actuels, une fois défrayés les coûts d'opération, ne disposent d'aucune provision pour investir dans l'avenir de façon à répondre adéquatement aux besoins de leur clientèle". (1)

---

(1) Mémoire de l'Association des collèges du Québec au Conseil supérieur de l'éducation, janvier 1974, pp. 6-7.

CHAPITRE XVI

LA REGIONALISATION

1 - LA RÉGIONALISATION, PRINCIPES ET APPLICATION

1.1 Le concept de régionalisation et les conditions de réalisation

Il semble, d'après quelques intervenants, que la régionalisation ne pourra se réaliser qu'au moment où elle sera un projet collectif assumé par le milieu, au moment où elle fera l'objet d'un dialogue ouvert...

1.2 La régionalisation appliquée à l'enseignement collégial

Des groupes ou personnes traitant de la régionalisation, sept se disent en faveur de son application au niveau collégial, cinq se prononcent contre et deux restent indécis. L'on favorise la régionalisation car elle permettra une meilleure rationalisation des divers enseignements; on la défavorise parce qu'elle risque de susciter l'anonymat au niveau local et qu'elle ne sera qu'une structure de plus dans un système déjà assez lourd.

Par ailleurs, deux mémoires disent qu'il ne faudra régionaliser que lorsqu'on en sentira un réel besoin.

Enfin près de dix fois, l'on insiste sur la nécessité d'une planification sérieuse de la régionalisation de l'enseignement collégial, tenant compte des besoins et particularités de chaque région.

1.3 Structures proposées

Quelques suggestions en termes de formules de régionalisation:

- la régionalisation seulement au plan des services (5);
- une régionalisation inspirée du respect des pyramides administratives de chaque campus, soit du type multi-campus distinct, multi-collège distinct (1);

- une régionalisation en triangulation ou rectangulation où aucun CEGEP n'occupe une position centrale (1).

- "Deux structures possibles

a) La structure "joug" ou encore "fédérative"

... Selon cette structure nous avons des collèges locaux autonomes, un organisme régional, avec un Conseil d'administration qui regroupe en majorité les directeurs généraux des collèges, sous l'autorité du directeur général, et qui a son champ propre de juridiction.

b) La structure "circulaire"

... Des collèges autonomes toujours, qui se regroupent pour se donner un projet collectif au service de la région et des institutions. L'autorité régionale est conçue davantage sur une base de leadership et de services que d'exercice de pouvoirs...

Notre choix va, sans hésitation, à la structure fédérative". (1)

1.4 Mode d'administration

Ici, près de dix interventions sont faites dans le sens d'un nouveau partage des responsabilités et des pouvoirs entre le MEQ et les corporations régionales. Qu'on arrive à un équilibre évitant la centralisation à outrance et la multiplication des structures.

De plus, un Conseil d'administration demande que la politique administrative et salariale soit revisée en tenant compte du type de régionalisation opérée.

---

(1) La régionalisation de l'enseignement, mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par le campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean, 17 décembre 1974, pp. 14-15.

1.5 Décentralisation

Plus de dix fois, l'on fait part de la nécessité d'amender la loi 21, en tenant compte du statut spécial des CEGEP régionalisés.

> "La loi des collèges d'enseignement général et professionnel doit être modifiée pour permettre la nomination d'un officier assumant la réelle fonction d'un directeur des services pédagogiques au niveau de chacun des campus; la loi doit également sanctionner la possibilité de l'existence de comité de gestion au niveau de chacun des campus". (1)

Aussi, près de vingt-cinq intervenants demandent une plus grande autonomie pour les collèges régionaux. Dix autres souhaitent, tout au moins une autonomie pédagogique, alors que quatre réclament une plus grande liberté administrative. Deux interventions sont en termes d'un équilibre entre l'autonomie des collèges régionaux et la dépendance face au MEQ.

Pour favoriser une telle autonomie, l'on demande de transférer et diviser les fonds selon les priorités de chaque communauté (3 avis en ce sens).

2 - INSTANCES REGIONALES

2.1 Le siège social

Quelques opinions sur le rôle de celui-ci:

- direction et non services (1);
- organisme de ressources, centre de recherche (2);
- établir les politiques d'engagement du personnel mais engagement par les campus (1).

---

(1) Mémoire du Conseil d'administration soumis au Conseil supérieur de l'éducation, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean, décembre 1973, p. 17.

2.2 Le Conseil d'administration régional

Compte tenu du caractère spécial des collèges régionaux, il est demandé:

- que chaque campus ait son Conseil d'administration (2);
- que le C.A. soit élargi (1);
- que la nomination des membres soit décentralisée au niveau du collège régional (1);
- que les directeurs de campus assistent aux réunions du C.A. régional (1).

2.3 Le Comité exécutif

Ici trois souhaits:

- que chaque campus possède un Comité exécutif pleinement responsable de l'administration du campus, dont les membres siègent au C.A.;
- que les directeurs de campus fassent partie de l'exécutif;
- plus de pouvoirs au Comité exécutif.

3 - RESSOURCES HUMAINES ET PHYSIQUES

Six interventions justifient l'idée de régionalisation par la nécessité d'une meilleure utilisation des ressources humaines et matérielles à l'intérieur d'institutions regroupées.

Par ailleurs à quelques reprises, il est souligné que les collèges régionalisés ont besoin de plus de ressources, principalement de ressources humaines.

4 - POLITIQUE BUDGETAIRE

Cinq recommandations sont en termes d'une revision des normes budgétaires des collèges régionaux, compte tenu de

la nécessité de supporter les coûts d'une administration générale en plus de l'administration de chaque campus. De plus, un cadre demande que soit accordé un régime budgétaire régional différent du régime budgétaire local.

Aussi, trois intervenants souhaitent que l'on tienne compte des problèmes respectifs à chaque région et que l'on revise les normes de dépenses selon les régions.

5 - LA REGIONALISATION DES OPTIONS

A vingt-trois contre un, l'on favorise une régionalisation des options, soit parce que cela permettrait au collège de se développer en fonction de son milieu ou encore parce que cela permettrait d'équiper plus complètement les collèges. Certains craignent cependant que la rivalité entre les institutions pour l'obtention d'une option ne crée des injustices majeures.

Pour en arriver à cette régionalisation des options, il faut:

- regrouper les options professionnelles en fonction des régions économiques et former ainsi des régionales de CEGEP (1);
- ne régionaliser que dans les grands centres (1);
- régionaliser les options offertes en 3e année du professionnel (1);
- dédommager l'étudiant qui doit quitter sa région (1);
- avant de régionaliser l'implantation de nouvelles techniques, bien définir la tâche prévue pour chacun (3).

6 - LA REGIONALISATION DES SERVICES

6.1 L'ensemble des services

Parmi les avis favorisant la régionalisation des services, certains y voient l'avantage d'une centralisation financière.

Par ailleurs, trois fois, l'on se dit favorables à une régionalisation du type "services" mais sans pour cela vouloir que soient régionalisés tous les services.

Enfin, l'ensemble des participants à un atelier de table régionale s'oppose à la régionalisation des services.

6.2 Les divers services

En ce qui concerne le service de la bibliothèque, l'on demande d'une part de reconnaître aux bibliothèques de CEGEP une vocation régionale, de leur donner le statut de centre régional d'information et de documentation.

Par ailleurs, un mémoire recommande que chaque bibliothèque de campus puisse garder son autonomie.

Pour ce qui est de l'audio-visuel, un mémoire souhaite que les campus d'un CEGEP régionalisé soient considérés aux mêmes titres et privilèges que les CEGEP autonomes sur le plan du budget.

Enfin, deux mémoires favorisent la régionalisation des services techniques.

Un autre mémoire émet le souhait que les services auxiliaires ou de soutien relevant directement du siège social adoptent une attitude plus ouverte à l'égard des campus.

CHAPITRE XVII

LA TRANSITION ENTRE LES NIVEAUX SECONDAIRE ET COLLEGIAL

1 - QUALITE DE FORMATION ET PEDAGOGIE AU SECONDAIRE

1.1 Transition secondaire-CEGEP (structures)

Quelque trois mémoires font état d'une trop grande discontinuité entre les niveaux secondaire et collégial, ceci de façon générale.

Par ailleurs, un délégué d'une commission scolaire souligne qu'il existe un problème de lien entre le secondaire professionnel et le collégial professionnel.

Il est suggéré une fois que certains cours du collégial se donnent au secondaire.

Aussi,

> "Certains participants proposent une transformation majeure des niveaux secondaire et collégial. On croit qu'il faudrait abolir les commissions scolaires régionales et rattacher le premier cycle du secondaire (sec. I-II-III) avec le niveau élémentaire dans les commissions scolaires locales et intégrer les secondaire IV et V avec le niveau CEGEP". (1)

1.2 Niveau de formation

A huit reprises, l'on dit que le finissant du secondaire est assez peu formé et à quatre reprises que celui-ci arrive au collégial avec peu de maturité. Et de là, une adaptation difficile au niveau collégial...

Par ailleurs, un mémoire constate que le CEGEP prend la forme d'un secondaire prolongé, car on ne connaît pas suffisamment le niveau de formation des étudiants à leur sortie du secondaire.

---

(1) Rapport d'atelier, Dossier no 5, Etudiant et enseignement général, journée d'étude tenue au CEGEP de Hull, 1er mai 1974, p. 2.

Pour pallier à ces problèmes, l'on propose:

- d'assurer la continuité secondaire-CEGEP (2);
- d'allonger le secondaire d'un an (1);
- d'intégrer le secondaire V au CEGEP (1).

1.3 Préparation académique

De façon générale, près de dix interventions font état d'une préparation très inégale des étudiants du secondaire.

Les autres reproches faits sur ce plan au niveau secondaire sont en ces termes:

- on ne donne pas de méthodes de travail (2);
- trop de théorie, pas assez de pratique (1);
- cours trop traditionnels (1);
- cours d'anglais inadéquats (2);
- cours de français inadéquats (2);
- absence de cours de méthodologie de la recherche (2);
- cours de mathématiques inadéquats (1).

Par ailleurs, l'on dit une fois que les cours du secondaire sont assez flexibles pour assurer la transition secondaire-CEGEP.

Afin de corriger les lacunes en termes de préparation académique, quelques suggestions:

- modification du système des polyvalentes (2);
- laisser un an de plus au secondaire les étudiants dont la formation générale ne répond pas aux exigences du CEGEP (1);
- unir théorie et pratique (1);
- donner une formation identique dans toutes les écoles secondaires (1);

- revoir l'enseignement du français au secondaire (1);
- initier davantage les étudiants du secondaire aux méthodes de travail (1).

1.4 Formation générale versus spécialisation

Alors que cinq intervenants disent que les étudiants du secondaire ne sont pas prêts à faire un choix professionnel définitif, dix autres nous disent que le secondaire spécialise trop et deux que le secondaire ne prépare pas actuellement l'étudiant à faire un choix...

Les personnes ou groupes se prononçant sur le sujet ont nettement tendance à privilégier la formation générale au niveau secondaire.

Par ailleurs, l'on propose:

- de récupérer le secondaire V au CEGEP (4 ans de collège) et d'en faire une année d'exploration (2);
- de faire seulement du secondaire V une année de spécialisation (1);
- d'orienter les cours du secondaire en fonction de l'option choisie par l'étudiant (1).

2 - INFORMATION ET ORIENTATION AU SECONDAIRE

2.1 Orientation vers l'enseignement collégial

Plus de vingt-cinq fois, l'on dit que les étudiants du secondaire ne sont pas assez ou mal informés sur le niveau collégial: orientation surtout faite en fonction du secteur général, information non objective...

Au moins à une vingtaine de reprises, l'on insiste pour que l'on offre une orientation adéquate aux étudiants du secondaire pour assurer une transition sans heurt vers le CEGEP.

"Since CEGEP is now a pre-requisite to enter Quebec Universities, High School guidance departments must offer better guidance to help their students choose a program that tables into account the student's motivation, tastes, and talents and the needs of the Society of tomorrow". (1)

Divers moyens sont suggérés afin d'améliorer l'orientation vers le collégial:

- visites des industries, des universités (2);
- davantage de relations entre les services d'information du secondaire et du collégial (1);
- visite des écoles secondaires par les conseillers du CEGEP (2);
- centre d'information scolaire itinérant (1);
- humaniser et rendre plus attrayante l'information (2);
- contacts entre étudiants des deux niveaux (2);
- mise à jour continuelle des exigences du marché du travail (3).

2.2 Les spécialistes de l'information et de l'orientation au secondaire et les conditions de travail qui leur sont offertes

A quelques reprises, l'on met en doute la compétence des orienteurs du secondaire:

- incompétence généralisée (3);
- spécialisent trop (1);
- trop attentifs aux attentes de l'étudiant, pas assez au marché du travail (1);
- pas assez sensibilisés à certains secteurs (1).

---

(1) A brief on the five English language CEGEPS, par le CEGEP COMMITTEE OF QUEBEC FEDERATION OF HOME SCHOOLS, 21 décembre 1973, p. 3.

Par ailleurs, l'on dit quelques fois que le niveau secondaire n'a pas assez d'orienteurs et aussi que le conseiller d'orientation n'a pas toute l'information qu'il lui faudrait.

L'on fait les recommandations suivantes:

- qu'il y ait davantage de conseillers en orientation et de professeurs d'information au secondaire (4);
- enlever les orienteurs au secondaire (1);
- spécialiser les conseillers en orientation au niveau des options techniques (1);
- rendre les orienteurs plus disponibles (1);
- avoir des professeurs d'information itinérants dès le secondaire (1);
- que les spécialistes en information du secondaire aient des contacts avec les collèges et inversement (2).

3 - STRUCTURES D'ACCUEIL ET ADMISSION AU CEGEP

3.1 Structures d'accueil et exigences des CEGEP

Si le secondaire a des lacunes, il appert que l'on a aussi certains reproches à faire au niveau collégial:

- difficulté de passage du secondaire au collégial à cause des prérequis exigés par les CEGEP (4);
- incertitude de l'étudiant quant à son acceptation au collégial (1);
- plus difficile d'entrer au collégial professionnel qu'au collégial général (1);
- aussi,

> "On se rend compte que tous les problèmes sont loin d'avoir été réglés par les récents allégements des exigences spécifiques.

Demeurent:

- un début de spécialisation hâtive;
- l'abandon ou le refus d'options intéressant l'élève;
- une curieuse distribution de la clientèle dans les options, d'où:
  - . un taux élevé d'échecs en sciences;
  - . une distorsion des objectifs que se fixe l'école secondaire". (1)

Diverses suggestions pour éliminer les problèmes d'accès au collégial des finissants du secondaire:

- le secondaire devrait tenir compte davantage des prérequis et programmes du CEGEP (1);
- le collège devrait réduire au minimum les prérequis scientifiques (2);
- tout titulaire d'un diplôme de secondaire V devrait être admis au CEGEP (2);
- que le CEGEP indique les critères réels utilisés lors des admissions (1);
- que le CEGEP et le secondaire se structurent afin de permettre aux étudiants du secondaire professionnel de continuer leur spécialité au CEGEP (4);
- fixer un âge minimum pour entrer au CEGEP (1);
- le collège devrait dispenser aux étudiants les cours prérequis qu'ils n'auraient pas suivis au secondaire (1).

3.2 Processus d'élimination des étudiants du secondaire

Quelques statistiques:

"To begin, approximately 25 percent of the secondary school population is eligible

---

(1) Mémoire sur l'enseignement collégial présenté au Conseil supérieur de l'éducation par l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES), mars-avril 1974, p. 6.

for admission to the CEGEP. This is due to the fact that approximately 14 percent are enrolled in terminal programs and 11 percent do not successfully complete their studies in the general programs leading to the CEGEP. To this 25 percent must be added an additional 30 percent who either are refused admission or do not apply. This means that approximately 45 percent of the relevant age group enters the CEGEP". (1)

L'on demande, afin que le collège ne refuse plus d'étudiants du secondaire, soit de ne plus utiliser les notes du secondaire comme seul critère d'admission, soit de faire l'élimination dès le secondaire.

3.3 Recours des étudiants à divers procédés pour être admis au CEGEP

L'on souligne dans un mémoire que l'étudiant connaissant mal les conditions d'admission au CEGEP, multiplie les demandes d'admission, mettant ainsi toutes les chances de son côté pour être accepté quelque part.

Enfin, l'on apprend aussi de quelques intervenants que les élèves les plus doués se dirigent vers les sciences, les autres se réfugiant dans les sciences humaines...

---

(1) The CEGEP in the context of post-secondary education in Québec, John P. Lipkin, Associate Professor of Education, McGill University, 18 décembre 1973, p. 2.

CHAPITRE XVIII

L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL COMME NIVEAU ET LES RELATIONS DE CELUI-CI AVEC L'UNIVERSITE

1 - LE NIVEAU COLLEGIAL

1.1 Appréciation globale du cycle

A onze contre trois, l'on considère que, globalement, le cycle collégial n'a pas entièrement atteint ses objectifs: n'assure pas la transition, perte de temps, lieu de passage, pas de formation globale...

1.2 Les objectifs du niveau collégial

1.2.1 Généralités

De façon générale, les intervenants voient de sérieuses lacunes au niveau des objectifs du cycle collégial: le collège n'a pas d'objectifs propres (5 opinions), ses objectifs sont mal définis, imprécis (6), il n'est pas un niveau distinct mais est coincé entre le secondaire et l'université (12 contre 3).

> "Même si le CEGEP représente "un nouveau cycle d'enseignement" au point de vue administratif, il semble toutefois que le CEGEP n'ait pas réussi à se définir comme niveau d'enseignement distinct, dans le sens où il aurait développé une pédagogie propre, qui ferait le lien avec le secondaire, tout en assurant la transition soit vers l'université soit vers le marché du travail". (1)

Plus de dix fois, l'on dit urgent de définir pour le collégial des objectifs précis, distincts de ceux des autres niveaux de manière à fonder la légitimité de ce niveau.

---

(1) Mémoire de l'Université de Sherbrooke au Conseil supérieur de l'éducation sur "l'état et les besoins de l'enseignement collégial", janvier 1974, p. 5.

1.2.2 Nouveaux objectifs proposés pour le cycle collégial

A vingt-cinq contre trois, l'on demande que le niveau collégial soit avant tout un lieu de développement global de l'étudiant, un lieu d'exploration, de création, d'apprentissage de la vie, de la société, où l'on met en application les principes de base de "l'activité éducative". Le collège n'aura pas pour premier rôle de préparer à l'université ou au marché du travail.

> "Il nous semble en effet que le collège, au lieu de n'être qu'un milieu de reproduction soucieux avant tout de suivre, parfois tardivement, l'évolution technologique de notre société, pourrait devenir un véritable lieu d'IMAGINATION SOCIALE ET CULTURELLE". (1)

1.2.3 Continuité ou rupture d'avec les objectifs de 1967

Alors que deux mémoires suggèrent la poursuite des objectifs fixés par le Rapport Parent, un autre propose tout simplement l'abolition du niveau collégial.

Comme on le voit, l'on n'a reçu que très peu d'opinions sur la question de la conservation ou l'abolition du niveau collégial.

1.3 Le collège et les autres niveaux d'enseignement

1.3.1 Le collège et l'université

Si à six reprises, il est dit que le CEGEP prépare bien au cycle universitaire, douze fois l'on

---

(1) L'expérience CEGEP: de la pseudo-démocratie formelle à une authentique démocratie vécue, département des sciences sociales, psychologie et droit, collège Ahuntsic, 17 décembre 1973, p. 7.

fait état d'une transition peu réussie entre le secondaire et l'université: programmes et pédagogie du collégial peu pertinents, transition non assurée pour les classes moins favorisées, pas assez de formation fondamentale.

Par ailleurs, près de quinze interventions sont une reconnaissance de la soumission exagérée de niveau collégial face au niveau universitaire. Le CEGEP n'a pas d'objectifs propres, il est dépendant des exigences des universités. Parallèlement, les universités imposent trop de prérequis aux finissants du collégial.

1.3.2 Autonomie du CEGEP face aux autres niveaux d'enseignement

Si l'on dit à deux reprises qu'il faudra une fois pour toutes prendre une décision sur la place du niveau collégial dans le système d'éducation québécois, une dizaine de fois il est recommandé clairement que ce niveau soit autonome, distinct, qu'il ne soit pas tributaire de l'université ni considéré comme une simple transition à la suite du secondaire, vers l'université.

2 - COORDINATION INTER-NIVEAUX

2.1 Situation actuelle

Près de dix fois, l'on souligne qu'il existe un problème de coordination et de communication entre les divers secteurs du monde de l'éducation. Un mémoire nous laisse cependant entendre qu'une certaine cohérence entre les niveaux tend à s'instaurer.

Plus particulièrement, l'on fait état tantôt d'un manque de communication des collèges avec les universités (2 avis), tantôt d'un effort positif de coordination CEGEP-universités (2 avis). Une université déplore la consultation insuffisante pour ce qui est du contenu des programmes du CEGEP.

2.2 Nécessité d'une coordination entre les niveaux

2.2.1 Généralités

De façon générale, il est recommandé huit fois que soient établies des relations formelles entre les divers niveaux afin d'en arriver à une meilleure cohérence et une meilleure planification entre ces niveaux. Plus précisément, l'on demande à quatre reprises de créer des structures à cet effet ou encore de rendre plus fonctionnelles les structures existantes (1 avis).

Pour ce qui est des relations CEGEP-université, l'on voudrait:

- que soit assurée une coordination entre les deux niveaux (3);
- que les CEGEP consultent les universités, tout en restant maîtres de la nature de l'enseignement collégial (1).

2.2.2 Coordination au plan des programmes

Selon trois intervenants, il faut une consultation entre les niveaux universitaire, collégial et secondaire dans l'élaboration des divers programmes.

Pour trois autres, il faut tout au moins sur ce plan une concertation CEGEP-université dans des structures facilitant une telle communication. Par ailleurs, l'on insiste à une couple de reprises pour que le collège soit davantage autonome face à l'université dans l'élaboration des programmes alors qu'un mémoire demande que le gouvernement consulte davantage le milieu universitaire sur cet aspect.

2.2.3 Coordination entre les professeurs

A quelques reprises, il est demandé d'établir des structures permettant une relation suivie entre les enseignants du collégial et de l'université.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

3 - SEUILS D'ACCUEIL UNIVERSITAIRES

3.1 Uniformisation des seuils d'accueil universitaires

Quelques intervenants déplorent le manque de concertation entre les universités quant aux prérequis exigés des finissants du collégial.

A six reprises, l'on insiste pour que les universités s'entendent pour exiger toutes les mêmes connaissances de la part des finissants du niveau collégial.

3.2 Prérequis universitaires

Ici, une quinzaine d'opinions défavorables aux universités, à leurs exigences outrancières, aux prérequis imposés surtout en sciences.

> "Nous serions prêts à affirmer avec Fernand Dumont: "qu'il y a une large part de mythologie dans la croyance à la préparation excessive à telle ou telle faculté universitaire. Cette mythologie ne fait que maintenir et protéger le système de classes organisées autour des professions issues de l'université"". (1)

Si l'on dit à une couple de reprises que les structures d'accueil sont trop rigides, l'on apprend d'autre part qu'une université admet des étudiants sans DEC en première année à condition que ceux-ci prennent les prérequis manquants au cours de cette année...

Une vingtaine de recommandations pour pallier au problème des prérequis:

- révision des seuils d'accueil universitaires (4);
- diminution des prérequis à l'entrée à l'université (6);

---

(1) Bilan CEGEP, Fédération des Associations de parents des CEGEP du Québec, 12 décembre 1973, p. 4.

- abolition totale des prérequis universitaires (1);
- abolition partielle (2);
- exigences moins restrictives d'une faculté à l'autre (3);
- restructuration des seuils d'accueil universitaires (2).

De plus, selon quelques intervenants, les universités devraient offrir des cours d'appoint aux étudiants ne répondant pas à toutes les exigences d'admission.

3.3 Obligation de passer au CEGEP afin d'accéder à l'université

Quelque sept interventions déplorent l'aspect obligatoire de l'enseignement collégial pour accéder à l'université.

Chez les anglophones, l'année supplémentaire retarde les étudiants et les amène à quitter la province après le secondaire V.

3.4 Accessibilité à l'université pour le secteur professionnel

D'après une dizaine de personnes ou groupes, les structures d'accueil universitaires actuelles sont peu accessibles aux finissants du secteur professionnel des collèges. L'université ne sait pas reconnaître la valeur et l'étendue des cours de formation professionnelle du CEGEP.

A treize contre un, l'on favorise l'ouverture de l'université aux finissants du secteur professionnel collégial.

> "We are also concerned about the graduate of a career programme who decides that he wishes to continue his formal education... it is essential that universities exhibit flexibility in their admission policies for such students". (1)

(1) Brief to the special committee on CEGEP of the Superior Council of Education, Sir George Williams University, 21 décembre 1973, p. 5.

4 - STRUCTURATION DU NIVEAU COLLÉGIAL

4.1 Situation actuelle

Ici, les quelques avis sont partagés: la durée du cycle est convenable; le CEGEP de deux ans est trop court; ou impose un an de plus aux anglophones...

4.2 Durée du cycle collégial

Onze intervenants demandent que les études au collège soient allongées; la plupart proposent un an de plus, la première année devenant pour tous une année de formation générale ou d'exploration.

Quelques personnes ou groupes souhaitent par ailleurs que le finissant du secondaire puisse accéder directement à l'université, ceci pour certains cas particuliers ou encore pour tout étudiant ayant son diplôme de secondaire V (5 avis en ce sens).

Quelques autres voudraient tout au moins que soit accéléré le cours de niveau collégial, principalement pour les étudiants du secteur anglophone (3 avis).

Certains proposent soit d'en arriver à un programme universitaire de quatre ans, une première année pouvant se donner au CEGEP ou encore de mixer les années de collège et les années d'université et d'offrir diverses possibilités en termes de durée.

4.3 Trois possibilités d'orientation du cours collégial

Au cours des tables régionales, le Conseil supérieur de l'éducation a présenté aux participants trois hypothèses de structuration du cycle collégial:

Hypothèse 1: on pourrait regarder l'enseignement collégial (général) uniquement ou avant tout comme le début d'un premier cycle universitaire.

L'enseignement général donné au collège serait alors, en fait, de l'enseignement universitaire décentralisé:

1° les objectifs de l'enseignement collégial (général) seraient alors ceux que s'est donné ou se donnera le premier cycle universitaire:

2° les programmes d'enseignement général dispensés par les collèges, leur contenu et leur durée seraient déterminés par les exigences des différents programmes universitaires.

Hypothèse 2: on pourrait regarder l'enseignement collégial (général) comme un cours complet en lui-même. Ce cours pourrait être terminal pour un bon nombre d'étudiants. Il pourrait tout aussi bien permettre une spécialisation ultérieure, soit à l'université, soit en milieu de travail, soit au collège même (en technologie, par exemple).

1° L'enseignement collégial se donnerait alors comme but essentiel la formation fondamentale: épanouissement et maturation du jeune étudiant; initiation aux démarches et aux concepts fondamentaux des disciplines; développement de l'aptitude à penser logiquement, à analyser objectivement, à poser clairement un problème; compréhension des grands secteurs du savoir: sciences de la nature, sciences de l'homme, arts et lettres.

2° Les programmes de l'enseignement collégial, libérés des contraintes universitaires, pourraient être révisés en fonction de leurs objectifs propres, favorisant davantage:

a) un choix cohérent d'activités de formation;

b) le respect des intérêts de l'étudiant;

c) la formation personnelle.

Hypothèse 3: pour respecter le plus possible la diversité de la préparation et de la motivation des étudiants qui s'inscrivent au collège, serait-il souhaitable et possible de maintenir dans un même collège, en parallèle, les deux formes d'enseignement collégial qu'on a proposées antérieurement?

TABLEAU XVIII-A

PRISES DE POSITIONS FACE AUX HYPOTHESES DE STRUCTURATION DU NIVEAU COLLEGIAL

HYPOTHESES \ PRISES DE POSITION	POUR	CONTRE	TOTAL
1. Enseignement universitaire décentralisé	-	23	23
2. Cours complet terminal	22	5	27
3. Cours à la fois universitaire et terminal	10	5	15

Le tableau XVIII-A montre que les intervenants optent davantage pour un cours collégial complet et terminal. Si certains privilégient un cours à la fois universitaire et terminal, aucun ne voudrait que le niveau collégial ne devienne un enseignement universitaire décentralisé.

CHAPITRE XIX

LES COLLEGES PRIVES

1 - CLIENTELE DES COLLEGES PRIVES

La consultation apporte les informations suivantes:

- près de 12% des étudiants du collégial fréquentent les 30 collèges privés de la province;
- les institutions ayant diminué depuis 1967, il va de soi que la clientèle des collèges privés soit globalement inférieure à celle d'avant 1967;
- il reste que de 1967 à aujourd'hui, l'on note une augmentation de 11.7% de la clientèle de l'enseignement privé;
- actuellement, les collèges privés ont 73% de leurs étudiants au secteur général, donc 27% au professionnel;
- bien sûr, la clientèle est limitée par le nombre de places disponibles dans les institutions.

2 - SITUATION PASSEE ET ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE

Quelques trois intervenants soulignent que le cours collégial tel que donné dans les collèges classiques privés était fort valable, sinon meilleur que celui offert depuis 1967...

Par ailleurs, l'on nous dit qu'actuellement les collèges privés n'ont pas de problèmes (1 avis), qu'ils ont un personnel enseignant de qualité (1 avis), qu'ils répondent à un réel besoin régional (1 avis).

3 - ELITISME AU SECTEUR PRIVE?

A trois reprises, l'on condamne le ségrégationisme pratiqué par les collèges privés alors que deux autres fois l'on semble favorable à un certain élitisme, l'on donne la préférence à la qualité versus la quantité.

Par ailleurs, on dit au cours d'une table sectorielle:

- que dans deux collèges privés, plus des 3/4 des étudiants travaillent pour payer leurs études.

Il est souligné que ce facteur peut expliquer le fait que les étudiants soient plus motivés;

- qu'il y a moins de fils de bourgeois dans un collège privé d'une région qu'au CEGEP de la même région;
- qu'en termes d'admission, certains collèges privés sont plus ouverts que les CEGEP; souvent ils acceptent des étudiants refusés au public et la plupart de ces derniers réussissent à obtenir leur diplôme;
- que dans un collège privé, l'on accepte les handicapés et l'on donne des bourses aux étudiants défavorisés;
- que dans un autre, les revenus des parents de 25% des étudiants est de moins de $5,000. et celui de 68%, de moins de $10,000.

4 - SECTEUR PRIVE VERSUS SECTEUR PUBLIC

Quelques comparaisons entre les deux secteurs:

- meilleure formation dans les collèges privés (1);
- pas de meilleure formation dans les collèges privés mais ceux-ci sécurisent les parents (1);
- meilleure information scolaire dans les institutions privées du secondaire (1);
- enseignants plus qualifiés au secteur privé (1);
- esprit d'équipe plus réalisable au privé qu'au public (2);
- administration plus simple dans le secteur privé (3);
- cours du secteur professionnel privé mieux ajustés aux besoins de l'industrie que ceux du secteur public (1);

- enseignement privé moins coûteux (1);
- meilleure performance des étudiants du secteur privé (1);
- secteur privé favorisé par la norme 1/15 car donne près peu de professionnel (1);
- coût plus élevé des ressources humaines dans les collèges privés car les enseignants y ont davantage d'années d'expérience (2).

5 - RELATION COLLEGES PRIVES-ETAT

Deux mémoires disent que les collèges privés sont conscients que le ministère de l'Education est peu intéressé à leur fournir des ressources, compte tenu que le secteur public existe, est coûteux et qu'il disposera de plus en plus de places à cause de la dénatalité.

L'on fait aussi état du problème des relations des collèges privés avec deux instances du MEQ, soit la DIGEC et le Service général de l'enseignement privé. Ces deux organismes ont chacun des responsabilités face à l'enseignement privé mais les juridictions ne sont pas clairement définies, ce qui nuit au fonctionnement et au développement des collèges privés.

En termes de prospective, il est demandé:

"- que le ministère de l'Education, avec la collaboration de l'A.C.Q. précise à l'intention des collèges privés les juridictions respectives des deux organismes responsables de l'enseignement collégial;
- que l'A.C.Q. et les collèges privés participent avec les collèges d'enseignement général et professionnel à l'élaboration des cadres généraux de l'enseignement collégial au niveau de la DIGEC;
- que l'A.C.Q. et les collèges privés participent au niveau du service général de l'enseignement privé à l'élaboration des mesures destinées à assurer la mise en oeuvre des cadres généraux de l'enseignement collégial". (1)

(1) Mémoire de l'Association des collèges du Québec au Conseil supérieur de l'éducation, janvier 1974, p. 5.

L'on voudrait aussi que l'Etat mette sur pied des collèges privés et qu'il les aide techniquement et financièrement (2 avis en ce sens).

6 - FINANCEMENT

Un mémoire reproche au gouvernement de financer un système privé à côté du système public et d'établir ainsi une concurrence déloyale.

Par ailleurs, l'A.C.Q., si elle se dit satisfaite de la valeur locative comme norme de fonctionnement, remet ladite norme en question pour ce qui est des immobilisations: les collèges privés n'ont pas les ressources suffisantes pour investir, pour se développer. L'on demande au MEQ d'assurer au réseau des collèges privés des modes de financement permettant à chacun non seulement de se maintenir mais aussi de s'épanouir.

Quelques intervenants font aussi état de l'absence de subventions de recherche et d'expérimentation pour le secteur privé et demandent au MEQ de voir à corriger cette situation.

Enfin, l'on recommande à quelques reprises d'accorder au SGEP les ressources nécessaires pour faire l'étude de nouveaux programmes demandés par les collèges privés.

7 - EDUCATION DES ADULTES

L'on dit à une couple de reprises que plusieurs adultes préfèrent poursuivre leur formation professionnelle dans les collèges privés car ils y retrouvent des professeurs compétents et sont certains que les cours y seront donnés conformément aux Cahiers de la DIGEC.

Quelques intervenants considèrent inadmissible le fait que l'éducation des adultes dans les collèges privés ne reçoive aucune subvention et l'on demande que la gratuité scolaire soit accordée à tout adulte quelle que soit l'institution fréquentée par celui-ci.

APPENDICE I

LISTE DES MEMOIRES

Academic Policy Committee, McGill University Senate
Administration régionale du collège régional Bourgchemin
Allard, Jean
Amyot, Marie
Anonyme
Aréna, Franck
Arts Sector, Selby Viger Campus, Dawson College
Asbestos Corporation Limited
Assels family and two of their CEGEP students friends
Assemblée départementale du Département de biologie de l'Université de Sherbrooke
Assemblée des coordonnateurs de recherche et expérimentation
Assemblée des directeurs de départements du collège de Trois-Rivières
Assemblée des directeurs d'études françaises des universités
Assemblée des professionnels non-enseignants du collège de Rosemont
Assemblée des responsables des services audio-visuels des campus des collèges régionaux du Saguenay-Lac Saint-Jean et de la Côte-Nord
Association de parents du campus Manicouagan du collège régional de la Côte-Nord
Association des collèges du Québec
Association des diplômées en Sciences familiales
Association des étudiants du collège de Joliette
Association des étudiants du collège de Valleyfield
Association des institutions d'enseignement secondaire
Association des parents du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean
Association des parents catholiques du Québec
Association des parents du collège de Limoilou
Association des parents du collège de Rimouski
Association des parents d'étudiants du collège de Shawinigan
Association des présidents de concentrations du collège de Rimouski
Association des professeurs de l'Ecole polytechnique de Montréal
Association des professionnels de l'activité physique du Québec
Association des professionnels du collège de Limoilou
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Aubry, René

Babin, Denise
Barbès, Pierre
Beaupré, Viateur
Bell Asbestos Mines Ltd
Bérubé, Jacques
Bishop's University
Bishop's University/Champlain Regional College (Lennoxville)
Boily, Claude
Bourgault, Louise
Bourque, Paul
Bourque, Robert M.

Campus de Granby, collège de Sherbrooke
Campus Manicouagan, collège régional de la Côte-Nord
Cayouette, Yvon
Centrale des parents du collège de Joliette
Centre de ressources didactiques du collège du Vieux-Montréal
Centre des dirigeants d'entreprise
Chabot, Maurice
Chambre de Commerce de la Province de Québec
Chambre de Commerce de Shawinigan
Chambre de Commerce de Sherbrooke
Chambres de Commerce de Québec
Chouinard, Jacques
Collège de Lévis
Collège de Maisonneuve
Collège Marianopolis
Collège Marie-Victorin
Collège Saint-Jean Vianney
Comité consultatif provincial sur les techniques de chimie industrielle
Comité provincial de coordination de géologie
Comité provincial de coordination de l'anglais
Comité provincial de coordination de l'enseignement collégial des humanités gréco-latines et Société des Etudes grecques du Québec
Comité provincial de coordination de l'enseignement collégial de la philosophie
Comité provincial de coordination des programmes de l'aérotechnique
Comité provincial de coordination des programmes des techniques de laboratoire médical
Comité provincial de coordination des sciences de la religion
Comité provincial de coordination de techniques de laboratoire physique
Comité provincial de coordination d'études collégiales en assistance sociale

Comité provincial de coordination d'histoire (exécutif)
Comité provincial de coordination du français
Comité de régie du collège de Montmorency
Comité de régie interne du campus de Saint-Hyacinthe, collège régional Bourgchemin
Comité de régie interne du collège de Rouyn-Noranda
Comité de régie interne du collège de Trois-Rivières
Comité de parents du collège de La Pocatière
Comité des étudiants du campus de Granby, collège de Sherbrooke
Comité des parents des étudiants du collège de Victoriaville
Comité des programmes du département de philosophie du collège du Vieux-Montréal
Comité de travail du Comité des programmes d'électrotechnique
Comité d'orientation, Comité de Direction des services pédagogiques, Commission pédagogique, Comité de vie étudiante du collège de Sherbrooke
Comité exécutif du collège de Sainte-Foy
Comité industrie-cégep du collège de Trois-Rivières
Comeau, Hubert
Commissariat industriel de la région Saint-Jean-Saint-Luc
Commission des animateurs de pastorale des cégeps
Commission des contrôleurs et directeurs des services financiers (exécutif)
Commission des coordonnateurs de l'audio-visuel (exécutif)
Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente de la Fédération des cégeps
Commission des délégués étudiants, campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Commission des directeurs de bibliothèques de la Fédération des cégeps et la section des bibliothèques de collèges de l'Association pour l'avancement des sciences et techniques de la documentation (ASTED)
Commission des directeurs des services aux étudiants
Commission des directeurs des services de l'équipement
Commission des Ecoles catholiques de Québec
Commission des études de l'Université du Québec à Rimouski
Commission des responsables de l'information de la Fédération des cégeps
Commission pédagogique du collège de Limoilou
Commission pédagogique du collège John Abbott
Commission pédagogique du collège Saint-Jean-sur-Richelieu
Community Liason Officer, Champlain Regional College
Concentration Sciences sociales du collège de Rimouski
Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec

Conseil d'administration du collège Ahuntsic
Conseil d'administration du collège de Hull
Conseil d'administration du collège de la Gaspésie
Conseil d'administration du collège de Maisonneuve (membres anciens et actuels)
Conseil d'administration du collège de Rimouski
Conseil d'administration du collège Edouard-Montpetit
Conseil d'administration du collège régional de la Côte-Nord
Conseil d'administration du collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Conseil d'administration du collège Saint-Laurent
Conseil de développement social du Nord-Ouest québécois Inc.
Conseil de l'Université Laval
Conseil des parents du collège Bois-de-Boulogne
Conseil du Patronat du Québec
Conseil régional de développement de l'Abitibi-Témiscamingue
Conseil régional de développement du Saguenay-Lac-Saint-Jean-Chibougamau
Contant, André
Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec
Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec
Corporation des techniciens professionnels de la province de Québec
Corporation des physiothérapeutes de la province de Québec
Côté, Charles-Emond
Counselling and Animation, Lennoxville Campus, Champlain Regional College
Courtemanche, Claude
Crescenty, Jean-Claude
Crête, Michel

Demeule, Roger
Denis, Guy
Département d'arts et lettres du campus Saint-Hyacinthe, collège régional Bourgchemin
Département de biologie, du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Département de chimie du collège Ahuntsic
Département de chimie du collège de Limoilou
Département de chimie du collège de Rimouski
Département de communication du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Département d'éducation physique du collège de Rimouski
Département de français du collège de Sainte-Foy
Département d'électrotechnique du collège Dawson

Département d'électrotechnique du collège du Vieux-Montréal
Département d'électrotechnique et de techniques de génie civil du campus de Chicoutimi, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Département de mathématiques du collège de Lévis-Lauzon
Département de mathématiques-physique du campus de Saint-Hyacinthe, collège régional Bourgchemin
Département de maths du collège de Rimouski
Département de philosophie du collège de Saint-Jérôme
Département de philosophie du Séminaire de Québec
Département de physique du collège de Rimouski
Département de psychologie du collège Edouard-Montpetit
Département des langues du collège de Rimouski
Département des lettres du Petit Séminaire de Québec
Département des sciences du Séminaire de Québec
Département des sciences sociales, psychologie et droit du collège Ahuntsic
Département des techniques diététiques du collège de Limoilou
Département des techniques infirmières du collège de Saint-Laurent
Département des techniques infirmières du collège de Shawinigan
Département des techniques infirmières du cégep de Thetford-Mines
Département des techniques infirmières du collège de Victoriaville
DesGroseillers, Pierre
Directeurs de campus des collèges régionaux du Québec
Direction du campus de Jonquière, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Dugas, Valmont
Duhamel, J.-René

Equipe de coordination de YANIK
Equipe d'étudiants du collège de Valleyfield
Equipe pédagogique du campus Saint-Hyacinthe, collège régional Bourgchemin
Etudiants de deuxième année, sciences sociales, campus de Chicoutimi, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Etudiants de première année, informatique, collège de Sherbrooke
Etudiants de première année, sciences pures, collège de Sherbrooke
Etudiants de troisième année, bibliotechnique, collège de Trois-Rivières

Faculté des sciences de l'Université Laval
Faculty of Engineering, Sir George Williams University

Farmer, Gilles
Farrier, Jean-Guy
Fédération des Associations de musiciens éducateurs du Québec
Fédération des Associations de parents des cégeps du Québec
Fédération des Associations sportives collégiales du Québec
Fédération des cégeps (Assemblée générale)
Fédération des enseignants de cégep (C.E.Q.)
Forget, Robert
Fortin, Normand
Fournier, Martin
Frenette, Maurice
Frot, Roger

Gagnon, Valère
Gallant, Gilles
Gauthier, René
Gauthier, Yves
Giroux, Roger N.
Groupe d'administrateurs du collège de Rimouski
Groupe d'administrateurs, professeurs, parents et étudiants anglophones du collège de la Gaspésie
Groupe d'animateurs de pastorale
Groupe d'administrateurs du campus Mingan, collège régional de la Côte-Nord
Groupe de parents de Rouyn-Noranda
Groupe de parents d'étudiants du collège de Matane
Groupe de parents d'étudiants du collège de Sainte-Foy
Groupe de professeurs de "techniques infirmières" du campus Sorel-Tracy, collège régional Bourgchemin
Groupe de recherche LOGO, collège Edouard-Montpetit
Groupe d'étudiants adultes, collège d'Ahuntsic
Groupe d'étudiants adultes, collège de Sainte-Foy
Groupe d'étudiants du collège de Joliette
Groupe d'étudiants du collège de Limoilou
Groupe de travail GT_2 du collège Bois-de-Boulogne
Guay, Robert
Guy, Hermann

Hamilton, Peter
Harper, T. Michael
Haubert, A.
Heath, E.
Henry, Roland
Hontick, Léonard
Houde, Jean-Paul
Houle, Yves

John, Glenn
Johnstone, C. Kenneth

Kerwin, Larkin
Kitching, Ann

Lachapelle, Thérèse
Laforest, Jacques
Lainé, Madame Louis-Philippe
Langlois, Richard
Lapointe, Roger
Larouche, Paul
Lavoie, Stella
Lazar, Manuel
Lebel, Maurice
Lefebvre, Denis
Lefebvre, Jean
Leblanc, Marcel
Lelièvre, Lucien
Lessard, Jean
Léveillé, André
Lipkin, John P.
Loriot, Gérard

Macdonald, Dominic
Mac Farlane, Gertrude
Marcotte, R.
Martin, J.D.
Massicotte, Jean-Paul
Masson, Maria C.
Maynard, Hugh
McKinnon, Rachel
Membre du Conseil d'administration du collège John Abbott
Millo, Valentino
Moisan, Jean-Marie
Montreal Board of Trade et Division du Québec de l'Association des manufacturiers canadiens
Moore, Gilbert
Moreau, Jean-Marie
Morin, Jules
Morin, Vianney
Murphy, J. Edward

Notre-Dame Secretarial School

Open College Concept Committee
Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec
Ordre des Ingénieurs forestiers du Québec
Ostiguy, Jean

Paquette, Louise
Parent, Richard
Parents membres du Conseil d'administration du collège Montmorency
Parents, Saint-Lawrence campus, Champlain Regional College
Pelletier, Jacques
Pépin, Pierre

Personnel de cadre du collège de Joliette
Personnel de cadre du collège de Limoilou
Personnel technique, professionnel et la plupart des cadres du collège de La Pocatière
Piché, Gaétan
Pietrzyk, Francine
Préclaire, Madeleine
Professeurs de l'option "Techniques infirmières" du campus de Granby, collège de Sherbrooke
Professeurs des départements de mathématiques de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal
Professeurs du collège de Rivière-du-Loup
Professeurs du secteur professionnel du collège Vanier
Professionnels du campus d'Alma, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Proulx, Jean

Quebec Federation of Home and Schools Association

Racine, René
Régie pédagogique du campus de Saint-Félicien, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Renaud, Benoît
Responsables de pastorale, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Rhéaume, Jacques
Richard, Jean-Yves
Riverin-Simard, Danielle
Rivière, Michel
Robert, Richard
Roberts, Joan
Roy, Jean-Luc

Saint-Amant, Claude
Saint-Pierre, Gaétan
Sawyer, Fred
Séminaire Saint-Augustin
Service de l'audio-visuel du collège de Rivière-du-Loup
Service de la bibliothèque du collège de Rivière-du-Loup
Service de l'éducation permanente du campus d'Alma, collège régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Service de l'éducation permanente du campus Manicouagan, collège régional de la Côte-Nord
Service de l'éducation permanente du collège François-Xavier-Garneau
Services de l'éducation permanente du collège de Rosemont
Services aux étudiants du campus Sorel-Tracy du collège régional Bourgchemin
Services aux étudiants du collège Ahuntsic
Services aux étudiants du collège de Joliette

Services aux étudiants du collège de Sherbrooke
Services aux étudiants du collège Saint-Jean-sur-Richelieu
Services aux étudiants du collège de Victoriaville
Services pédagogiques du collège François-Xavier-Garneau
Service social du comté de Mégantic
Simard, Marcel
Sir George Williams University
Slopack, Irwin
Snowdon Campus, Vanier College
South Shore University Women's Club
Syndicat des employés du cégep de Rosemont
Syndicat des employés du cégep de Trois-Rivières
Syndicat des employés du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Syndicat des employés de soutien du campus Saint-Félicien, collège régional du Saguenay-Lac Saint-Jean
Syndicat des employés de soutien du collège Montmorency
Syndicat des professeurs du cégep François-Xavier-Garneau
Syndicat des professeurs du cégep de La Pocatière
Syndicat des professeurs du cégep de Rimouski
Syndicat du personnel de soutien du cégep de Limoilou
Syndicat du perronnel de soutien du cégep de Rivière-du-Loup
Syndicat du personnel de soutien du collège d'enseignement général et professionnel de Sainte-Foy
Syndicat du personnel de soutien du collège de Shawinigan
Syndicat du personnel de soutien du collège de Saint-Jérôme

Tardif, François R.
Têtrault, Etienne
Thêberge, Gaêtan
Therrien, Lucien
Thibault, André
Thibault, Gemma
Thiriart, Philippe
Tran Quang Ba
Tremblay, Lucien
Tremblay, Jean-Paul
Trudeau, M.

Union des Producteurs agricoles
Université de Montréal
Université de Sherbrooke
Université du Québec

Vandenengel, Y. Madame
Villeneuve, Louis-Job

Wensley, Roland
Wright, G.K.
Wyghanski, Adam

Young, William A.

APPENDICE II

PROVENANCE DES MÉMOIRES ADRESSÉS
AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
DANS LE CADRE DE SON ÉTUDE
SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

1 - ORIGINE DE L'ENSEMBLE DES MEMOIRES

Des 340 mémoires qu'a reçus le Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement collégial, respectivement 18% et 17% proviennent de professeurs et de cadres de CEGEP et 11% du milieu socio-économique. Les professionnels non-enseignants des CEGEP (9%) et les comités ou associations provinciaux d'intérêt collégial (8%) ont une part moyenne de réponse à l'appel de mémoires du Conseil supérieur de l'éducation. Toutes les autres sources présentées au tableau I n'ont pas envoyé plus de 22 mémoires (6%) sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

Il est à remarquer, qu'à l'exception des cadres de CEGEP, des interlocuteurs des autres niveaux ou secteurs du système d'éducation et du milieu socio-économique, les mémoires ont été davantage rédigés en groupe qu'individuellement.

2 - ORIGINE DES MEMOIRES ISSUS DES CEGEP

Si l'on ne tient compte que des mémoires provenant des CEGEP, l'on constate que près du tiers sont produits par les professeurs (32%) et un autre tiers par les cadres (30%).

Viennent ensuite les professionnels non-enseignants (16%), les étudiants (12%), le personnel de soutien (5%) et le secteur de l'éducation des adultes (5%). (tableau 2)

A noter que les étudiants, composante "essentielle" du collège, ont peu réagi à la demande de mémoires du Conseil supérieur de l'éducation comparativement aux enseignants et aux cadres.

3 - QUANTITE TOTALE DE MEMOIRES RECUS DES DIVERSES COMPOSANTES DE CHACUN DES COLLEGES

Le tableau 3 nous laisse voir que c'est des CEGEP de Sherbrooke (15 mémoires), de Rimouski (12 mémoires) et de Limoilou (10 mémoires) que sont issus le plus de mémoires sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

Ledit tableau nous fait voir que des CEGEP, proviennent en moyenne 4.3 mémoires et nous indique la position de chacun par rapport à cette moyenne.

4 - ORIGINE LINGUISTIQUE DES SIGNATAIRES DES MEMOIRES

L'on remarque avec le tableau 4 que près de 90% des mémoires présentés au Conseil supérieur de l'éducation l'ont été par des francophones et donc que 1/10 sont issus du milieu anglophone.

TABLEAU 1

ORIGINE DE L'ENSEMBLE DES MEMOIRES

	SOURCE	GROUPE	INDIVIDU	TOTAL N	TOTAL %	REPARTITION PAR RAPPORT A LA MOYENNE
CEGEP	Etudiants	15	7	22	6	-
	Cadres	26	30	56	17	+
	Professeurs	40	21	61	18	+
	Professionnels non-enseignants	16	15	31	9	+
	Personnel de soutien	10	-	10	3	-
	Education des adultes	6	4	10	3	-
	Ensemble du collège	→		6	2	-
	Parents	17	3	20	6	-
	Collèges privés	7	4	11	3	-
	Universités	16	3	19	6	-
	Autres niveaux et secteurs du système d'éducation	2	5	7	2	-
	Groupes régionaux ou sectoriels d'intérêt collégial	→		7	2	-
	Comités ou associations provinciaux d'intérêt collégial	→		28	8	+
	Associations professionnelles et syndicats	→		13	4	-
	Milieu socio-économique	18	21	39	11	+
	TOTAL ET MOYENNE			340	100%	M = 22.7

TABLEAU 2

ORIGINE DES MEMOIRES PROVENANT DES CEGEP

SOURCE	N	%	REPARTITION PAR RAPPORT A LA MOYENNE
Etudiants	22	12	-
Cadres	56	30	+
Professeurs	61	32	+
Professionnels non-enseignants	31	16	-
Personnel de soutien	10	5	-
Education des adultes	10	5	-
TOTAL ET MOYENNE	190	100%	M = 31.7

TABLEAU 3

QUANTITE TOTALE DE MEMOIRES REÇUS DES
DIVERSES COMPOSANTES DE CHACUN DES CEGEP

CEGEP	N	POSITION PAR RAPPORT A LA MOYENNE
Ahuntsic	7	+
André-Laurendeau	1	-
Bois-de-Boulogne	2	-
Bourgchemin (siège social)	3	-
Campus Drummondville	-	-
Campus Saint-Hyacinthe	7	+
Campus Sorel-Tracy	4	-
Champlain (siège social)	2	-
Campus Saint-Lambert	2	-
Campus Lennoxville	1	-
Campus Saint-Lawrence	3	-
Côte-Nord (siège social)	2	-
Campus Manicouagan	3	-
Campus Minjan	3	-
Dawson	8	+
Edouard-Montpetit	5	+
François-Xavier-Garneau	5	+
Gaspésie	4	-
Hull	2	-
John Abbott	3	-

TABLEAU 3 (suite)

CEGEP	N	POSITION PAR RAPPORT A LA MOYENNE
Joliette	7	+
La Pocatière	3	-
Lévis-Lauzon	1	-
Limoilou	10	+
Lionel-Groulx	1	-
Maisonneuve	3	-
Matane	3	-
Montmorency	3	-
Rimouski	12	+
Rivière-du-Loup	8	+
Rosemont	4	-
Rouyn-Noranda	3	-
Saguenay-Lac Saint-Jean (siège social)	2	-
Campus d'Alma	3	-
Campus de Chicoutimi	6	+
Campus de Jonquière	8	+
Campus de Saint-Félicien	2	-
Sainte-Foy	9	+
Saint-Jean-sur-Richelieu	3	-
Saint-Jérôme	2	-
Saint-Laurent	3	-

TABLEAU 3 (suite)

CEGEP	N	POSITION PAR RAPPORT A LA MOYENNE
Shawinigan	4	-
Sherbrooke	15	+
Thetford-Mines	2	-
Trois-Rivières	6	+
Valleyfield	5	+
Vanier	9	+
Victoriaville	5	+
Vieux-Montréal	3	-
TOTAL ET MOYENNE	212 (1)	M = 4.3

(1) TOTAL différent de celui du tableau 2 parce qu'incluant la catégorie "ensemble du collège" et les mémoires de parents s'identifiant à un collège.

TABLEAU 4

ORIGINE LINGUISTIQUE DES SIGNATAIRES DE MEMOIRES

SIGNATAIRES	N	%
Francophones	298	88
Anglophones	42	12
TOTAL	340	100

APPENDICE III

ETUDES COMMANDEES PAR LE

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

A) REUNIONS D'ANIMATION

Au cours des mois de septembre et octobre 1973, trois membres du Comité se sont rendus dans tous les cégeps du Québec afin d'informer les intéressés des objectifs de l'étude, de la démarche adoptée et les inviter à soumettre des mémoires.

Par ailleurs, à la même période et dans le même but, des membres du Comité ont rencontré également des délégués d'institutions privées et de nombreux organismes à caractère régional ou provincial.

B) "TABLES" REGIONALES

Après avoir analysé de façon détaillée les mémoires qui lui étaient parvenus , le Comité a préparé un ensemble de quatorze (14) dossiers présentant, d'une part, le bilan de l'enseignement collégial effectué par les auteurs des mémoires et, d'autre part, ce que ceux-ci proposaient en termes de prospective.

Du 1er avril au 3 mai 1974, le Comité a organisé quarante-cinq "tables" régionales de consultation dans toutes les principales régions du Québec. Environ trois mille six cents personnes, ayant reçu chacune, au préalable, une copie de l'ensemble des dossiers, furent invitées à participer à ces "tables" régionales. Pour les membres du Comité, de même que pour les membres du Conseil supérieur, de ses Comités et Commissions, ce fut l'occasion d'échanger, non seulement avec toutes les catégories de personnes vivant dans les cégeps mais, également, avec des délégués des institutions privées, des autres niveaux d'enseignement, des parents et des milieux socio-économiques.

C) "TABLES" SECTORIELLES

De mai 1974 à mars 1975, une trentaine de "tables" sectorielles de consultation furent organisées. Réunissant chacune, d'une part, quelques membres du Comité, du Conseil et de ses Commissions et, d'autre part, des membres d'un organisme représentant un secteur important de la société québécoise (corporation, syndicat, etc.) , ces "tables" sectorielles ont permis

d'approfondir certains aspects des mémoires de ces organismes, de comparer leurs prises de position avec le bilan de la consultation provinciale et de vérifier leurs réactions face aux grandes orientations de la réforme qu'élaborait le Comité.

D) "TABLES" PROVINCIALES

A deux occasions, soit les 6 et 16 décembre 1974, le Comité a procédé à des consultations au niveau de "tables"provinciales. Tout d'abord, le 6 décembre, il soumettait à l'attention des délégués au congrès d'orientation de la Fédération des cégeps les principales conclusions auxquelles conduisait son étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial. Ces délégués ont pu formuler, alors, leurs commentaires. Ensuite, le 16 décembre, le Comité rencontrait, simultanément, quelque soixante-dix personnes représentant un grand nombre d'organismes d'envergure provinciale (corporation, associations, syndicats, etc.). Encore une fois, les principales conclusions de l'étude furent présentées et de nombreux commentaires recueillis.

APPENDICE IV

RENCONTRES DE CONSULTATION

1. Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, Paul Béland, CSE, mai 1974

2. La satisfaction au travail et les aspirations reliées au travail des professeurs du réseau collégial québécois, secteur francophone, Roland Foucher, INRS - Education, mai 1974

3. Ecole et Société, continuité ou rupture ? Rosaline Cleaver, Claude Laflamme, Richard Lefrançois, Jacques Plamondon, Université de Sherbrooke, juin 1974

4. Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires, Léon Bernier, INRS - Education, mai 1974

5. Comparaison du rendement académique et des perceptions face à l'enseignement reçu d'étudiants appartenant à des classes mixtes quant à l'orientation, Françoys Gagné, Jean-Pierre Joyal, INRS - Education, mai 1974

6. Quelques statistiques évolutives et situationnelles concernant la clientèle de l'enseignement collégial, Francine Hallé, CSE, août 1973

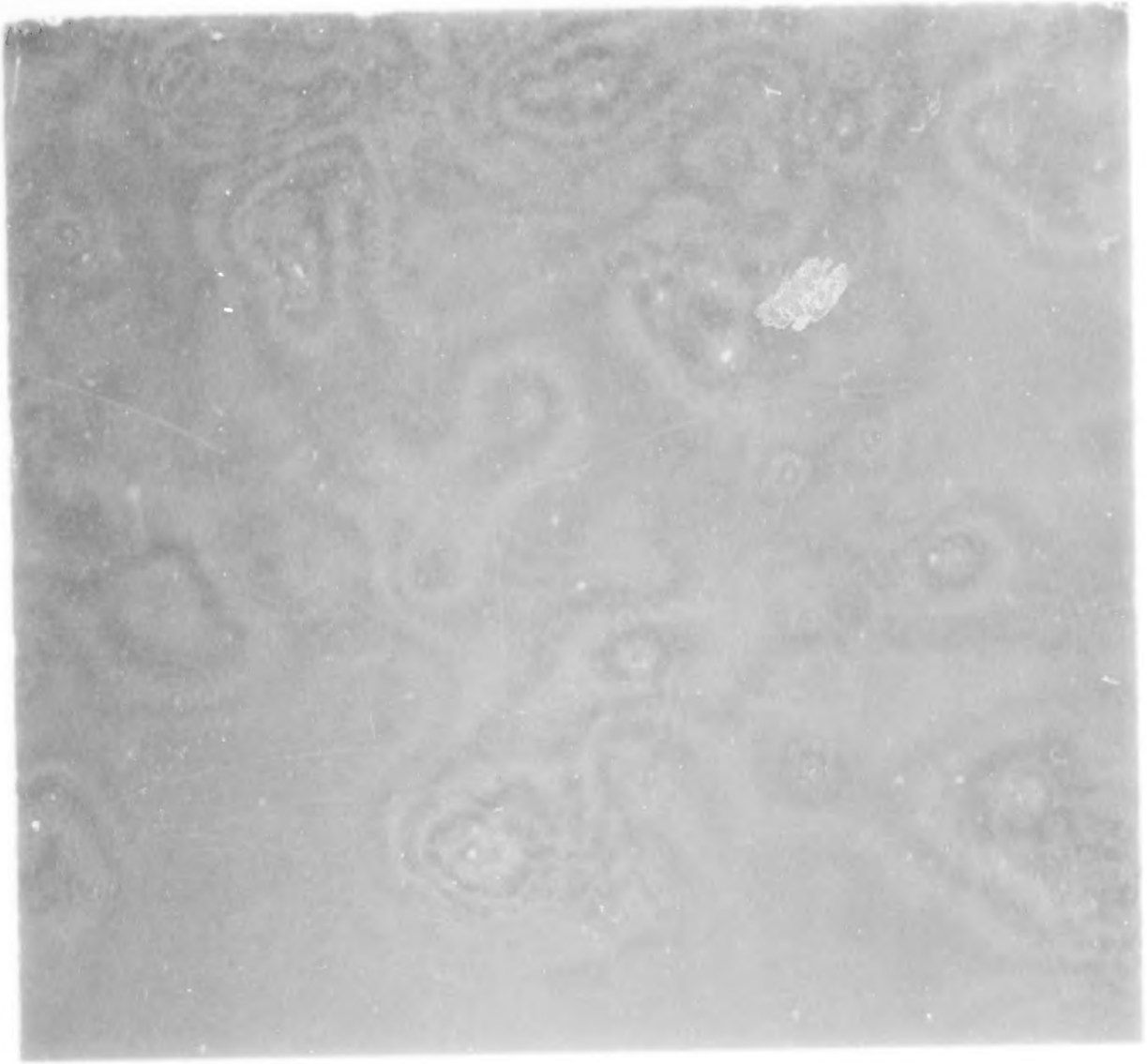
7. Bilan et prospectives de l'enseignement collégial: les structures administratives, Commission de l'enseignement collégial du CSE, février 1974

8. Etude sur les ressources humaines de l'enseignement collégial, Jean-Pierre Bourroubille, CSE, février 1974

9. Etude sur l'accès des finissants du collégial à l'université et au marché du travail, Jean Cusson, CSE, janvier 1974

10. Pédagogie et recherches, Jean Auger, CSE, février 1974

11. Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation (5 parties), Gaétan Allard, René Hivon, Gilbert Leclerc, Hélène Méhu, Gérard Poulin, Marcel Riendeau, Université de Sherbrooke, août 1974

12. Etude sur le financement des cégeps, des collèges privés et de l'éducation des adultes de niveau collégial, responsables Robert Faille, James Drew, Pierre Royer, HEC, avril 1975

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION